



Tag en bid af praksis

Pædagogisk værktøj til entreprenørskabsundervisning i praksis indenfor informationsvidenskab og kulturformidling

Elbeshausen, Hans; Lunddahl Jensen, Agnete; Riis, Ragnhild

Publication date:
2012

Document version
Tidlig version også kaldet pre-print

Citation for published version (APA):
Elbeshausen, H., Lunddahl Jensen, A., & Riis, R. (2012). *Tag en bid af praksis: Pædagogisk værktøj til entreprenørskabsundervisning i praksis indenfor informationsvidenskab og kulturformidling.*



Tag en bid af praksis



Pædagogisk værktøj til entreprenørskabsundervisning i praksis
indenfor informationsvidenskab og kulturformidling

Af Hans Elbeshausen, Agnete Lunddahl Jensen og Ragnhild Riis
Det Informationsvidenskabelige Akademi, april 2012
Gennemført med støtte fra **Fonden for Entrepenørskab**

CIP –Cataloguing in Publication

Elbeshausen, Hans

Lunddahl Jensen, Agnete

Riis, Ragnhild

Tag en bid af praksis - Pædagogisk værktøj til
entreprenørskabsundervisning i praksis indenfor informationsvidenskab og
kulturformidling – København: Det Informationsvidenskabelige Akademi.

2012. XXV, 81 s.

ISBN: 978-87-7415-326-9

Available online in full text

Forord

Forsidefoto: Skulptur af Lars Grenaae, Det Kongelige Danske Kunstakademi 2012
Om skulpturen: "Gipsafstøbninger af brændeknuder, slebet i facetter og bemalet med oliefarver. Brændeknuderne er blevet transformeret til betydningsbærende objekter, åbne og afhængige af betragterens bevægelse og placering, af lys og skygge. Brændeknuderne kan ses som metafor for arnestedet, hvor mennesket gennem tiderne har samlet sig, for at udveksle historier og erfaringer der forankrer os i fortiden, og skal forme os i tiden der kommer."

Projekt *Tag en bid af Praksis* eller officielt projekt 'Pædagogisk værktøj til entreprenørskabsundervisning i praksis indenfor informationsvidenskab og kulturformidling' skylder alle involverede meget stor tak.

For det første var projektet aldrig blevet realiseret uden tålmodig støtte og opbakning økonomisk og fagligt fra Fonden for Entreprenørskab.

For det andet vil vi gerne udtrykke stor respekt og tak til de studerende og undervisere, der meldte sig til undervisningsforløbene. Deltagerne var fundamentet for at afprøve modeller for entreprenørskabsundervisning på IVA. Det har været hårdt og krævende, det ved vi og gentager her vores tak for den læring og eftertanke, anstrengelserne har bidraget til.

For det tredje har 'tvillingerne', de associerede kolleger, bidraget med iagttagelser af praksis i undervisningen, som har tilføjet projektet ny og væsentlig viden både i indhold og form. Deres deltagelse blev mulig takket være uddannelseschef Jette Hyldegårds opbakning til projektgruppens forslag til at arbejde med entreprenørskab ud fra et pædagogisk perspektiv. Vi takker også ressourcegruppen for konstruktive indspark i projektets opstartsfasen, det var nyttig viden.

Den fremlagte rapport beskriver konkrete erfaringer med introduktion af entreprenørskabsundervisning i en specifik kontekst. Bestræbelsen har været at beskrive det særlige uden at gøre det til noget særligt. Vi håber derfor, at de beskrevne erfaringer kan finde anvendelse andre steder. Udfordringer, erfaringer og overvejelser til videre udvikling af entreprenørskab som pædagogisk værktøj på højere uddannelsesinstitutioner fremgår i kort form i den power point præsentation, der ledsager rapporten.

Tag en bid af praksis har givet os appetit på mere. Vi håber, at rapport og power points kan styrke appetitten til at arbejde med entreprenørskab på andre højere forsknings- og uddannelsesinstitutioner.

Hans Elbeshausen, Agnete Lunddahl Jensen og Ragnhild Riis

Indhold

| | |
|--|----|
| Forord..... | 3 |
| 1. Indledning | 6 |
| Læsevejledning | 6 |
| Bevilling fra Fonden | 6 |
| Entrepenørskab på den politiske dagsorden..... | 7 |
| Konsekvenser for uddannelsesinstitutioner | 8 |
| 2. Organisering og ramme for entrepenørskabsprojektet | 10 |
| Det Informationsvidenskabelige Akademi | 10 |
| Opstartsaktiviteter | 11 |
| 3. Entrepenørskab og entrepenørskabsundervisning..... | 16 |
| Praksisformer og relationer | 16 |
| Deltagere, tilskuere og iagttagere | 18 |
| Studerende som grænseangere | 21 |
| Hvad menes med entrepenørskabsundervisningen?..... | 23 |
| Perspektiver på entrepenørskab | 24 |
| Entrepenørskab som personlighed..... | 25 |
| Entrepenørskab som mesterlære | 26 |
| Entrepenørskab som planlægning..... | 27 |
| Entrepenørskab som identitet..... | 29 |
| Modeller for entrepenørskabsundervisning | 30 |
| KIE - modellen | 31 |
| SKUB – modellen..... | 33 |
| Café – modellen | 34 |
| Opsummerende spørgsmål..... | 35 |
| 6. Undervisning <i>i</i> eller <i>med</i> eller <i>gennem</i> entrepenørskab | 37 |
| Forståelser | 38 |
| Entrepenørskab i den politiske diskurs..... | 38 |
| Entrepenørskab, praksisverden og IVA | 39 |
| Entrepenørskab og andre udviklingsprojekter | 40 |
| Opsummering | 42 |
| Institutionelle rammer og regler..... | 42 |
| 7. Undervisningsforløb..... | 44 |

1. Indledning

Læsevejledning

Den kære læser vil sikkert spørge, hvad skal jeg være særligt opmærksom på, når jeg går i gang med min læsning. Det kommer an på, hvad du vil vide. Er du interesseret i, hvordan vores projekt blev startet og organiseret, så er det siderne 5 – 13 du skal fokusere på. Vil du vide mere om, hvilke teoretiske refleksioner vi har gjort os angående praksisbegrebet, entreprenørskab og entreprenørskabsundervisning, så gælder det siderne 13 – 32. Undervisningsforløbene med entreprenørskab samt de institutionelle rammer for undervisningen på IVA beskrives på siderne 34 til 51. Gælder din interesse de konkrete tilbagemeldinger fra studerende, undervisere og ledsagende kolleger, så kunne din læsning med fordel starte på side 51. Slutningen består af to dele. Den første del indeholder nogle sammenfattende refleksioner over projektet. Anden del består af en power-point præsentation, der redegør for nogle konkrete praksisgreb og anbefalinger for dem, der vil vove sig ud i et lignende eksperiment som os.

En sidste advarsel: rapporten tjener to formål. Det er både en afrapportering til Fonden for Entrepenørskab og et refleksionsnotat for interesserede kollegaer. Hvilke budskaber skal frem til den ene frem for den anden part – fremgår på side 6.

Bevilling fra Fonden

Bevillingen fra Fonden for Entrepenørskab ser ud til at få mere varig betydning på Det Informationsvidenskabelige Akademi, end ansøgerne turde håbe på. Projektet har strakt sig over længere tid end oprindelig forventet hovedsageligt at to årsager.

For det første fordi et tilbud om et nyt uddannelsesmodul på kandidatuddannelsen forudsætter dialog med IVAs Studienævn. Det er et krav, at et nyt uddannelsesmodul skal godkendes af Studienævnet, før at det kan tilbydes som fag. For det andet har det gennemførte projekt haft karakter af grundarbejde i og med, at en ny tænkning og læringsform er blevet introduceret og forsøgt begrundet blandt forsknings- og uddannelsesinstitutionens undervisere.

Det fremgår af strategien for Fonden Entrepenørskab 2009 – 2015, at Fondens strategiske indsatsområder vil være udvikling af: Materialer, undervisernes kompetencer, institutionernes strukturer og strategier, stimulering af entreprenørskab i undervisningen og erhvervstilknytningen.

Dette projekt bidrager til realisering af Fondens strategi. Titlen angiver projektets retning:

'Pædagogisk værktøj til entreprenørskabsundervisning i praksis indenfor infor-

mationsvidenskab og kulturformidling'. Foruden at have fokus på undervisernes kompetence, da er rapporten tilrettelagt med henblik på at kunne anvendes som "refleksionsmanual" til undervisere, der på andre forskningsinstitutioner vil give sig i kast med den nye undervisningsform og med at introducere en ny undervisnings- og læringspraksis til kolleger og undervisningsinstitutionen generelt. Det ligger i selve entreprenørskabets idé, at det centrale i processen er dialog, samarbejde og åbenhed. Derfor vil ethvert resultat også et vellykket resultat i et eller andet omfang vil være 'Hvad vi fælles skaber'. Det betyder, at der uanset at processen har defineret retning og mål, derfor altid vil være grader af uforudsigelighed i den type arbejdsform såvel som i resultatet af en sådan erfarings- og videndudviklingsproces. Det har også været tilfældet i dette projekt.

Hertil kommer inddragelse af en række nye redskaber, der adskiller sig fra velkendt praksis, og som derfor skal afprøves og tilegnes undervisningspraksis. Til de konkrete resultater af projekt Pædagogisk Værktøj hører

- At entreprenørskab nu indgår som prioriteret kompetence i IVAs uddannelsesstrategi.
- At de studerende efterspørger mere viden om entreprenørskab som fagkompetence i uddannelsen til informationsspecialist i kulturformidling og informationsvidenskab.
- At der afholdes et internt seminar foråret 2012 for undervisere på IVA, da andre end de fagligt ansvarlige for forløbet har fået blik for entreprenørskab som didaktik.
- At skitse til projekt for 'Generation2 for Entreprenørskab' på IVA indgår som case som led i projektuddannelsesforløb.
- Entreprenørskab indgår som element i undervisningsmoduler foråret 2012.

Projektets to succeskriterier var jf. ansøgningen:

- Dokumentation for hvor og hvordan (E) kan integreres som videns- og uddannelsesform på IVAs kandidatuddannelse.
- Manual med vejledning baseret på konkrete erfaringer og kursusmodeller med henblik på at (E) som undervisningskoncept kan indgå med 25% i undervisningen.

Entreprenørskab på den politiske dagsorden

Fonden for Entreprenørskab blev etableret i 2010 i et tværministerielt partnerskab mellem Ministeriet for Videnskab, Udvikling og Teknologi, Kulturministeriet, Undervisningsministeriet og Økonomi- og Erhvervsministeriet.

I egenskab af Nationalt Videncenter kan Fonden støtte udviklingsprojekter, der har til formål at udvikle og styrke viden om entreprenørskab. Adskillige forløb i

entreprenørskab har været gennemført på højere uddannelsesinstitutioner, før fonden blev etableret i 2010. Efterfølgende har Fonden imidlertid bidraget stærkt til profilering af entreprenørskab og dets mange fremtrædelsesformer og har formået at få entreprenørskab på den politiske dagsorden.

Forskellige former for entreprenørskab

Udviklingen indenfor entreprenørskab i Danmark er gået hurtigt de senere år. Der tages mange nye initiativer. Forståelsen af hvad entreprenørskab er og betyder, hvordan og hvor entreprenørskabskompetence kan anvendes, den forståelse er ikke entydig. Det helt overvejende fokus har i adskillige år ligget på en meget konkret erhvervsrettet forståelse af entreprenørskab, som ofte benævnes kompetenceudvikling med henblik på at slå igennem som iværksættere.

Parallelt hermed har der i en årrække fundet forskning og udviklingsarbejde sted, der har bedrevet entreprenørskab ud fra en anden procesorienteret forståelse af entreprenørskab. I dette arbejde betragtes entreprenørskab som en pædagogisk praksis. Det handler om en anden læringsform, der medfører et radikalt brud med en læringspraksis, der er blevet indarbejdet gennem generationer på de højere uddannelsesinstitutioner som f.eks. IVA.

Konsekvenser for uddannelsesinstitutioner

Fondens Strategi for sit arbejde 2009 – 2015 understreger behovet for øget samarbejde mellem uddannelsessystemet, herunder højere uddannelsesinstitutioner og det omgivende samfund. Fondens strategi definerer entreprenørskab:

”Entreprenørskab i undervisningen er et samlende begreb, der indeholder såvel kreativitet som innovation og iværksætteri. Uddannelsernes faglighed er kernen, mens kreativitet, innovation og iværksætteri som bånd snor sig omkring hele uddannelsesforløbet og skaber sammenhæng.” (p.10)

Siden definitionen blev formuleret i 2007, da er opmærksomheden stærkt øget på entreprenørskab og især behovet for at integrere innovation og kreativitet i uddannelsernes curriculum på alle niveauer.

I 2010 udgav EU kommissionen grønbogen: Frigørelse af de kulturelle og kreative industriers potentiale. Grønbogens vurdering er, at Europas kulturelle og kreative industrier udgør et stærkt potentiale for fremtidig vækst. ”KKI’erne står ansigt til ansigt med en situation i hastig forandring, der er karakteriseret især af den fart, som udviklingen og virkeliggørelsen af digitale informations- og kommunikationsteknologier (IKT) har på globalt plan. Denne drivkraft har en enorm effekt på alle sektorerne i hele værdikæden, fra skabelse til produktion, distribution og forbrug af kulturelle produkter og tjenesteydelser”(Europa - Kommissio-

nen (2010). Grønbog. *Frigørelse af de kulturelle og kreative industriers potentiale*: 10)

I dansk kontekst har tænketanken FORA, under Erhvervs- og Byggestyrelsen, undersøgt antallet af beskæftigede, der er direkte eller indirekte relateret til KKI virksomheder. "Hidtil er den digitale teknologi blevet anvendt til at gøre kendte løsninger bedre, hurtigere og billigere, hvilket på mange områder nærmest har haft en skelsættende indflydelse på den måde mennesker og samfundet fungerer. Kreative industrier er en nøglespiller i denne udvikling, men kreative virksomheder er også begyndt at afprøve muligheder i den digitale teknologi, som hidtil har ligget uden for menneskers formåen. Det nye opstår i mødet mellem kunst og teknologi"(p.61 -62). Det anføres i rapporten Det Kreative København, at København er en af de metropoler i Europa, der er mest specialiseret i de kreative industrier (p. 35).

Ugebrevet Mandag Morgen er en anden platform, der i lighed med FORA anser kreative industrier og digital kreativitet som centrale forudsætninger for vækst. Ugebrevet er på baggrund af egne analyser og gennemgang af danske og internationale rapporter overbevist om de kreative industriers innovationskraft, og Ugebrevet medvirker i forberedelsen til det European Cultural Summit 2012, som Det Danske EU formandskab afholder i juni 2012. EU Kommissionen har ifølge UMM foreslået, at der i budgetperioden 2014 – 2020 afsættes 1,8 mia. Euro på at støtte de kreative erhverv.

Fælles for de nævnte rapporter såvel som Mandag Morgens vurdering er, at fremtidig vækst og udvikling dels forudsætter vilje dels den fornødne medarbejderkompetence til at understøtte, at nye samarbejder opstår og udvikler sig på tværs af brancher og virksomheder på tværs af nationale grænser.

Den beskrevne og aktivt understøttede udvikling fra statslig side stiller selvsagt krav til, at IVA som forsknings- og uddannelsesinstitution, der uddanner Informationsspecialister i kulturformidling og informationsvidenskab, forholder sig til, hvorledes der kan tilrettelægges forløb på uddannelsen for at sikre, at IVAs kandidater opnår de bedst mulige relevante kompetencer i deres uddannelsesforløb til en fremtid på arbejdsmarkedet.

2. Organisering og ramme for entreprenørskabsprojektet

Det Informationsvidenskabelige Akademi

Det Informationsvidenskabelige Akademi, IVA, tidligere Danmarks Biblioteksskole, er en forsknings- og uddannelsesinstitution, der frem til oktober 2011 hørte under Kulturministeriet.

I forbindelse med ressortomlægningen efter den nye regerings tiltræden hører nu IVA under Uddannelsesministeriet: Ministeriet for forskning, innovation og

videregående uddannelse.



IVA udbyder videregående uddannelse og bedriver forskning indenfor Informationsvidenskab og kulturformidling. IVA uddanner primært bachelorer, kandidater og ph.d.'er. Undervisningen på IVA er baseret på forskning indenfor Informationsvidenskab og Kulturformidling. Forskningen udøves på højeste niveau og bidrager til at udbrede arbejdsmetoder og resultater indenfor fagområdet.

IVA (tidligere Danmarks Biblioteksskole) har siden 1998 haft hjemmel som ph.d. gradgivende institution. IVA gennemgik i 2009 som den første forsknings- og uddannelsesinstitution under Kulturministeriet en akkrediteringsundersøgelse. Resultatet af akkrediteringen var meget positivt.

Rammeaftale

Det formelle grundlag for IVAs virksomhed er den rammeaftale, som IVA har indgået med sit ressortministerium. Det fremgår heraf, at det er IVAs vision at uddanne ”innovative og kreative informationsspecialister og kulturformidlere, der er i stand til at skabe platforme for udveksling af viden og oplevelser i takt med udviklingen af nye medier og søgesystemer, informationsbehov og kulturforbrug”. Målet for IVAs virke er ”gennem uddannelse og forskning i informationsvidenskab og kulturformidling på højeste niveau at skabe optimale forbindelser mellem viden og samfund og mennesker og oplevelser”.

Aftagerpanelet

I 2009 etablerede Kulturministeriet Aftagerpaneler på sine forskeruddannelsesinstitutioner. Ministeriet udnævnte Stadsbibliotekar ved Malmø Stadsbiblioteker Elsebeth Tank til formand for IVAs Aftagerpanel. Formand og rektor har sammen valgt de øvrige medlemmer i deres personlige egenskab. Udvalget repræsenterer tilsammen vigtig viden om arbejdsmarkedets aktuelle og kommende behov og forventninger informationsspecialister fra IVA.

Panelets opgave er at indgå i en systematisk dialog med aftagerne såvel som IVAs ledelse om uddannelsernes kvalitet og relevans for arbejdsmarkedet.

Nærværende projekt ligger i forlængelse af Aftagerpanelets udmelding fra efteråret 2011 om betydningen af praktik i uddannelsesforløbet. På sit første møde i 2012 opfordrede Aftagerpanelet direkte til, at der i en kommende uddannelsesstrategi sættes meget mere fokus på entreprenørskab med henblik på at fremme proaktiv og opsøgende kompetencer.

Afholdte moduler, kurser og aktiviteter med fokus på entreprenørskab.

Forud for det etableringen af det ansøgte projekt har der været afholdt to forløb, der arbejdede intensivt med entreprenørskab som nyt fagområde. Det ene var: Entreprenørskab: Undervisning i felten (ud i virksomhederne) på kandidatuddannelse i 2010 ved lektor Michael Kristiansson, det andet forløb forløb på bachelor niveau: Entreprenørskab i et samfundsperspektiv i 2011 ved lektor Michael Kristiansson og lektor Hans Elbeshausen. Entreprenørskab er blevet introduceret på IVAs internationale kandidatuddannelse såvel som IVAs masteruddannelse

Opstartsaktiviteter

Studienævnet

Studienævnet mødes en gang om måneden. IVA opnåede bevilling fra Fonden

for Entreprenørskab i efteråret 2010. Herefter gik arbejdet i gang med at undersøge interesse blandt de studerende, dernæst med at formulere formål, form og indhold for de moduler i entreprenørskab på kandidatuddannelsen, der skulle være grundlag for projektets empiri. Studienævnet godkendte de fremsendte modulbeskrivelser i maj 2011. Der blev ikke grundlæggende ændret i prøveformen, men tilføjet et krav om et refleksionsafsnit som del af den skriftlige opgave.

Projektgruppen promoverede to kommende forløb for de studerende: Entreprenørskab og Formidling og Interkulturelle perspektiver på formidling og interkulturelle perspektiver i kultur- og informationsformidling overfor de studerende. Ved tilmeldingsfristens udløb var der tilmeldt henholdsvis 18 og 22 studerende til udmeldte forløb.

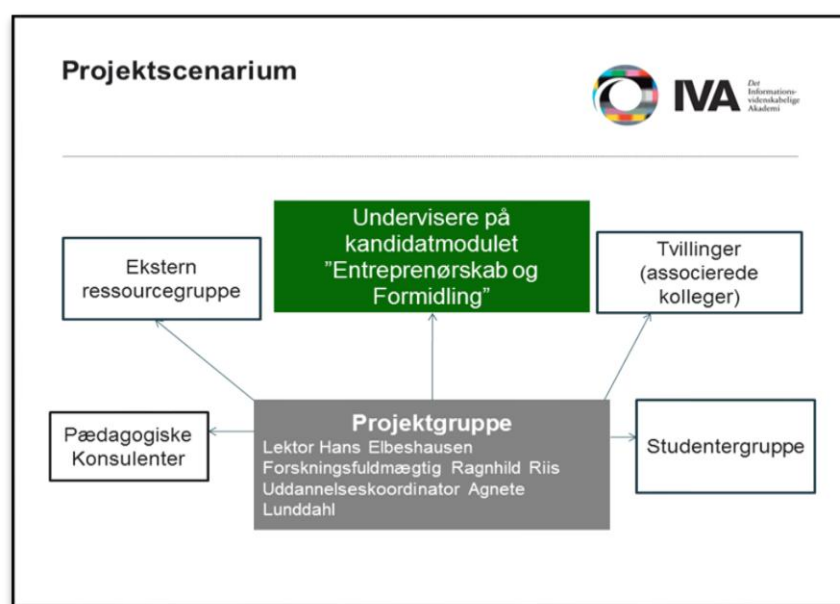
Projektaktiviteter før semesterstart

Med afsæt i de positive reaktioner fra de studerende indkaldte projektgruppen de tilmeldte studerende til orienteringsmøde i juni 2011. To tredjedele af de tilmeldte var til stede. Hensigten var at tydeliggøre det kommende moduls fokus på at kombinere teori og praksis. Dernæst at motivere de studerende til at tænke konkret på en projektidé forud for semesterets start som de så hver i sær kunne arbejde med at virkeliggøre i løbet af undervisningsforløbet.

Parallelt hermed foretog projektgruppen eksterne sonderinger med henblik på at indsamle tidligere erfaringer med entreprenørskabsundervisning. Konkret blev der afholdt møder, hvor tre personer bidrog med meget forskellige vinkler på deres forståelse af entreprenørskab.

- Jesper Müller-Krogstrup, Nosco ApS, der har omfattende erfaring med at understøtte processer med idégenerering, strategi- og forretningsudvikling blandt medarbejdere i et givet firma. <http://www.nos.co/clients>
- Jesper Hankovsky Christiansen, Solution Surfers Denmark og selvstændig. Jesper Christiansen er konsulent og coach med speciale i gruppedynamik og facillitering af processer. Jesper har arbejdet med innovation i uddannelsessystemet og bl.a. facilliteret udviklingen af Pioneruddannelsen for Undervisningsministeriet. Se: www.spildidaktik.dk
- Pernille Skov leder af CAKI - Center for Anvendt Kunstnerisk Innovation, der er et væksthus for de kunstneriske uddannelser i København. CAKI er organiseret som et center under Kulturministeriet, CAKI arbejder med udgangspunkt i Tværfaglighed, Innovation og Entreprenørskab. CAKI definerer kunst som en branche og har udpeget kunstnerisk og social innovation, entreprenørskab og iværksætteri som centrale områder inden for den kunstneriske branche. <http://www.caki.dk/>

Resultatet af denne første fase med eksterne møder ressourcepersoner blev for det første en erkendelse af vidden i forståelsen og fortolkningen af entreprenørskabsundervisningens formål og form. Projektgruppen blev præsenteret for tre forskellige entreprenørskabsforståelser. Jesper Krogstrup fokuserede på idégenerering, Jesper Christiansen på proceskompetence og Pernille Skov på handlekompetence. For det andet udviklede der sig en gradvis erkendelse af det konstruktive i at inkludere kolleger til underviserne i det kommende undervisningsforløb. Formålet hermed var primært at sikre, at de involverede undervisere fik mulighed for kollegial sparring i selve forløbet, der ville være krævende af mindst to grunde. For det første skulle undervisningen etablere en ny balance mellem teori og praksis, for det andet lægger entreprenørskab op til en ny forståelse af underviserens rolle i mødet med den studerende. For det tredje måtte man forvente 'modstand' i en sådan forandringsproces. Det blev derfor besluttet, at underviserne selv kunne vælge hvilken kollega, de ønskede at tilknytte som 'tvilling' og associeret kollega i forløbet. En sidegevinst i projekt ville så være, at tvillingernes deltagelse ville øge kendskabet blandt underviserne til entreprenørskab som pædagogisk værktøj. Se i øvrigt analyse af undervisningsorganisering, kap. 5.



(Diagram over projektorganiseringen)

Projekt Pædagogisk Værktøj til entreprenørskabsundervisning i praksis indenfor informationsvidenskab og kulturformidling blev præsenteret på temadag Teacher2Teacher på Arkitektskolen i Århus arrangeret af Fonden for Entrepenørskab juni 2011.

Der var stor interesse for projektets idé om at tilknytte 'tvillinger' til underviserne med henblik på at kunne få kollegial sparring i undervisningsforløbet såvel

som via tvillingekonstruktionen bredt at øge kendskab til entreprenørskabsundervisning. Studienævnets godkendelse af, at den skriftlige opgave skulle indeholde et refleksionsafsnit, hvor den studerende kunne reflektere over udvikling af egen handlekompetence i forløbet, blev også positivt modtaget. IVAs erfaringer med porte-folie-opgaven vakte interesse.

Ressourcegruppe

I samme fase blev kandidater afsøgt til at deltage i en ressourcegruppe med henblik på at indhente dels information om erfaringer med entreprenørskab andre steder som både undervisnings- og arbejdsform, fra repræsentanter fra de andre kulturministerielle uddannelser dels erhvervslivet, det vil i IVA kontekst sige bibliotekssektoren såvel som den private sektor.

Ressourcegruppen har desværre kun holdt to, men meget nyttige møder (marts og juni 2011). Det første drejede sig om begrebsafklaring og erfaring med entreprenørskab. På det næste møde blev projektets organisering præsenteret, begrundet og godkendt. Dernæst optog diskussion om prøveform tid. Et ressourcegruppemedlem (Claus Hellmann) bidrog dels erfaringer fra erhvervslivet dels med erfaringer som censor på et entreprenørskabsmodul på IVA. Et andet medlem (Anette Nissen) arbejder med krops- og praksisorienteret uddannelse og beskrev eksamensformer, hvor bedømmelsen var en vurdering af, hvorvidt den studerende havde formået at udarbejde en drejebog for sit projekt, hvor alle centrale elementer var med. Endelig fik projektgruppen også indblik i, hvilke faglige krav en moderne kulturformidlende institution stiller til de medarbejdere, der ansættes (Jytte Christensen). Fra CAKI bidrog Pernille Skov med sine erfaringer om entreprenørielle aktiviteter rettet mod professionelt uddannede personer på det kunstneriske område.

Ressourcegruppemødet i juni 2011 diskuterede:

- Hvorvidt man kan stille krav om handlekompetence for at deltage
- Handlekompetence handler om mod til at 'gøre ting på sin måde' (aktivt og eksperimenterende)
- Stillede spørgsmålstegn ved de anerkendte eksamensformers egnethed (en bedre model vil være løbende evaluering udviklet som porte-folie opgave)
- Handlekompetence kræver refleksionsrum, fordi kompetencen udvikles i loop mellem forskellige niveauer
- Hvad styrer lærerne egentlig efter?
- De unge er i det virtuelle rum – hvordan integrere i undervisningen dér?

Med de komplicerede spørgsmål in mente og den meget porøse situation, det er at introducere en undervisningspædagogik på en højere uddannelsesinstitution,

da besluttede projektgruppen med tilladelse fra fonden at bruge tid og midler på at inddrage eksternt ekspertise.

Lektor Lene Tortzen Bager, AU, blev kontaktet af to grunde. LTB er allerede kendt og respekteret for sin faglighed i lærergruppen på IVA. For det andet kunne LTBs egne erfaringer med at afprøve og introducere entreprenørskab som pædagogisk værktøj på højere uddannelsesinstitutioner bane vej for konkret vejledning og dialog om den pædagogiske udfordring.

Der blev afholdt temadag umiddelbart før semesterstart for underviserne og deres tvillinger. Emnerne var blandt andet gensidige forventninger og motivation til forløbet som underviser henholdsvis tvilling. TLB's erfaringer blev inddraget i bestræbelsen på at kunne håndtere udfordringer, dilemmaer og mulig modstand i forbindelse med introduktion af entreprenørskab som pædagogisk værktøj.

Det konstituerende modul: *Entreprenørskab og Formidling* (20ECTS) blev planlagt og gennemført af tre undervisere: lektor Hans Elbeshausen, lektor Michael Kristiansson og lektor Trine Schreiber. De tre lektorer tilknyttede en tvilling hver efter eget valg: lektor Niels D. Lund, professor Beth Juncker og lektor Casper Hvenegaard Rasmussen, der alle er erfarne forskere med stor undervisningserfaring.

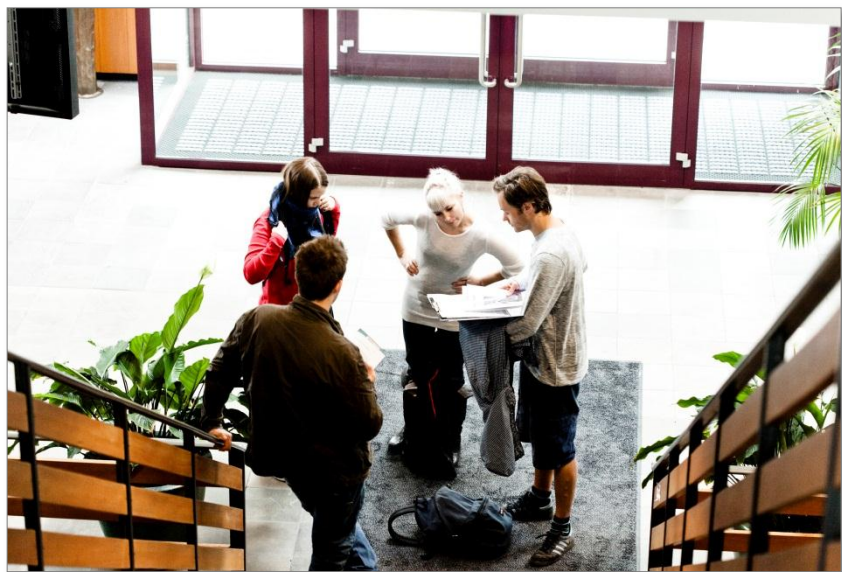
Undervisningen startede i september 2011. I juni 2011 inviterede projektgruppen, der bestod af lektor Hans Elbeshausen, Agnete Lunddahl Jensen fra Studieadministrationen og Ragnhild Riis fra Forskningsadministration de valgte tvillinger til introduktionsmøde. Det drejede sig dels om projektets overordnede formål, men især om at formålet med at tilknytte tvillinger var at fungere som associeret kollega til en kollega. De personlige valg var begrundet med forløbets eksperimentelle karakter herunder forløbets interesse for forandring af underviserrollen. Erfaringer fra det frie kandidatmodul: Interkulturelle perspektiver i kultur- og informationsformidling (10ECTS) er også inddraget i nærværende projekt. Lektor Hans Elbeshausen varetog undervisning alene. Der var studerende, der fulgte begge forløb.

Det konstituerende modul blev suppleret med eksterne oplæg, det frie modul foretog ekskursioner som integreret del af undervisningen.

3. Entreprenørskab og entreprenørskabsundervisning

Praksisformer og relationer

Undervisning på højere læreanstalter er i sig selv en praksisform; den består af kommunikative handlinger og interaktioner, som er funktions- og formålsbestemte. Det samme gælder for forskningen. Undervisning og forskning udgør et sammenhængende system af aktiviteter, som man kunne betegne som det analytiske eller akademiske felt. Dets formål er at øge samfundsrelevant viden på basis af selvvalgte og accepterede værdier og normer for god praksis.



Det akademiske felt er i de seneste to årtier kommet under betydelig pres. Masseuniversitetet har udfordret overleverede interaktions- og kommunikationsformer. Virksomhedsorienteringen kunne på mange måder mærkes i et ændret diskurshierarki. God forskning skulle være anvendelig forskning; god undervisning skulle producere kandidater, der var efterspurgt på arbejdsmarkedet. Entreprenørskab og entreprenørskabsundervisning er i mange henseende et symptom - hvis ikke på masseuniversitet så i det mindste på den øgede virksomhedsorientering.

Det analytiske felt består af strukturerende og strukturerede aktiviteter og dispositioner. Det er således ikke kun forskernes eller undervisernes intentioner, men ligeledes de institutionelle og politiske rammer, der har indflydelse på aktiviteter i feltet. Samtidigt er det analytiske eller akademiske felt relativt autonomt. Autonomi og funktionsbestemthed fører dog til en række dilemmaer. En-

treprenørskab og entreprenørskabsundervisning har været med til at aktivere nogle dilemmaer. Tager man idealbilledet af det klassiske moderne universitet som udgangspunkt, så er der flere ting, man i dag har svært ved at genkende; hvis de fortsat findes, så findes de som hybrider. Den kritisk-refleksive tilgang til viden står side om side med en noget mere pragmatisk opfattelse af, hvad viden skal bruges til. En dialogbaseret kommunikationskultur er kommet under stærk belejring af en eksamensorienteret formidlingstænkning. Dannelse og selvstændighed, ansvaret for egen læring og nysgerrighed i emnet – denne selvstændighedskultur er til en vis grad blevet undermineret af en modulariseret og programmeret læringsforståelse. Forskningsbaseret af undervisningen er ligeledes blevet modificeret.

Idealbilledet fra det klassiske moderne universitet har været et ideal billede. Det byggede på specifikke sociale og dannelsespolitiske forudsætninger, som også i regelmæssige afstande blev udfordret. Om afstanden mellem ideal og virkelighed opleves som stor eller lille, kan vi ikke sige så meget om. Nye formål med uddannelse og ændrede interaktions- og kommunikationsformer forstyrrer dog den oplevede normalitet. Afstanden mellem entreprenørskab som faglighed og informationsvidenskab og kulturformidling blev italesat som stor. Og entreprenørskabsundervisning har været en udfordring i IVA - miljøet, fordi læringseffekterne ikke var til at forudse. Underviserne havde ikke mange erfaringer med den form, selvom de var rutinerede undervisere.

Underviserens og forskerens selvforståelse og habitus bunder i fagligheden; når man ikke kan få øje på fagligheden i det nye, så opleves det kendte som et retvisende billede af den institutionelle hverdag. Det undrer derfor ikke, at en af de tilbagevendende diskussioner netop handlede om faglighedens autonomi og strategiske kalkuler i forbindelse med entreprenørskab på IVA. Undgå disse dilemmaer kan man ikke; men de kan anspore til faglig dialog og provokere til organisatorisk kreativitet.

Det interessante er, at det just var entreprenørskab og entreprenørskabsundervisning, der har ført til en meget intens diskussion om faglighed, dialogkultur i forbindelse med undervisning og supervision, kort sagt en debat om underviserrollen og studenters identiteter. Fortællingerne om entreprenørskab fyldte meget. Drøftelserne i kollegagruppen (tvillingerne) tyder blandt andet på, at man var sig helt bevidst om det akademiske felts funktion og egen rolle i det. Der blev brugt energi og tid på at engagere sig i diskussionen om undervisningsexperiment *Entreprenørskab og Formidling*.

Set i bakspejlet virker det imidlertid noget paradoksalt, at det klassiske universitets dialogkultur netop er blevet genoplivet gennem nogle temaer og handlinger, som man mener, er dialogkulturens modpart. For det første var det undervis-

ningens faglighed og faglighed i undervisningen, man diskuterede. For det andet udforskede man faglighed i relation til tværfaglighed og transfaglighed. For det tredje var man inde på vekselvirkningen mellem teori og praksis. Sagt på en anden måde: at afprøve en anderledes undervisningspraksis har ført til en engageret debat om de rette former for formidling og tilegnelse af fagligheder - og til vidensudvikling i fællesskab.

Denne modsætningsfyldte dialektik vil vi gerne uddybe efterfølgende. Vores tese er, at entreprenørskabsundervisning er en form for praksislæring, hvis kerne består i en dialektik mellem deltagelse og iagttagelse. Praksislæring reaktiverer det dialogiske partnerskab mellem underviser og studerende, fordi den styrker den studerendes erkendelsesinteresse, ansvarlighed for emnets problemstilling, kontekstualiserer teori og perspektiverer praksis. Som indgang til emnet bruger vi ikke teorierne om entreprenørskab eller entreprenørskabsundervisningen, men praksisfilosofier.

Vi starter den norske filosof Hans Skjervheim og hans essay om dialektikken mellem tilskuer og deltager. Efterfølgende forsøger vi at illustrere dialektikken ud fra de studerendes perspektiv. Dette perspektiv er vigtigt, for de studerende indtager en særlig rolle i entreprenørskabsundervisningen.

Deltagere, tilskuere og iagttagere



Den norske filosof Hans Skjervheim har for godt 50 år siden skrevet et interessant og stadig relevant essay med titlen Deltakar og tilskodar. Skjervheim drøfter forskellen mellem at være deltager eller tilskuer i menneskers sociale aktiviteter. Han anser de to aktivitetsformer for at være afgørende for at forstå social praksis, fordi de betegner to modsatrettede perspektiver på den. Praksis udgøres af

såvel handling som refleksion; det interessante er, at denne helhed opleves og analyseres forskelligt, alt efter om man befinder sig midt i den, eller om man betragter praksis retrospektivt. Set i bakspejlet har praksis resulteret i afsluttede handlinger og erfaringer; de er tilgængelige for refleksion. Sagt på anden vis så er handling blevet til handling i tanker. Praksis som proces kender ikke til den skelnen. Tanker, refleksion og intention er knyttet til handlinger og medkonstituerer praksis.

Skjervheim havde til hensigt at bidrage til en kritisk deltagelsesorienteret hermeneutik. En deltagelsesorienteret didaktik har til opgave at udmåle læringens potentiale i forhold til processens fremadrettede og retrospektive elementer. En af de meget centrale problemstillinger for entreprenørskabsundervisningen var netop at integrere de studerendes beretninger om deres oplevelser til praksis som proces og teori som iagttagelsesperspektiv.

Ved deltagelse forstår Skjervheim praksisorientering, engagement og dialog. Deltagelse er både en måde, hvorpå virkeligheden erkendes, og hvor sociale og personlige identiteter skabes. Når man går ud fra, at virkeligheden ikke kun består af artefakter, men at artefakter samtidig er indlejret i et univers af symboler og betydninger, så lader virkeligheden sig bedst begribe ved at deltage i og kommunikere om den. Symbolernes eller betydningernes verden kan ikke låses op udefra, den forstås kun indefra. Når den enkelte benytter sig af sin sprog- og handlingskompetence, får han/hun adgang til denne verden. Dialogen bliver til en anerkendelsesrelation, når kommunikation med den anden er en social interaktion, der beror på gensidighed. Det vil sige, at dialogen er en aktivitet, hvori der vokser et fælles opmærksomhedsfokus frem. Forståelse er en meningsudveksling, der kræver indsigt og empati. Entreprenørskabsundervisning er en mulighed for at styrke sprog- og handlingskompetence gennem praksis.

Tilskueren er deltagerens modsætning; tilskueren erstatter engagement med objektiverende distance. Hensigten bliver at erkende virkeligheden gennem iagttagelse. Tilskueren indtager rollen som tredje person, der distancerer sig fra virkeligheden som tilblivelsesproces; og distance anses som en væsentlig forudsætning for at fremsætte konstaterende udsagn om tingenes tilstand. Det samme gør sig gældende i forhold til personer; dialog erstattes med kommunikation som strategisk handling.

Skjervheims korte essay rummer to interessante pointer. For det første understreger han, at det er vanskeligt at skelne mellem deltagelse og iagttagelse. I processen skifter man konstant mellem at være tilskuer og deltager - i forhold til både sig selv og andre. Derfor er en analytisk skelnen nødvendig, hvis man vil erkende verdenen og sig selv, sig selv i verdenen og verdenen i sig selv. Erkendelse er en praktisk handling. At ville begribe virkeligheden betyder at være

virksom i den. Man ikke kan unddrage sig at være såvel engageret deltager som distanceret tilskuer. Distance i engagementet og engagement i distancen – det er denne vekselvirkning, der karakteriserer kernen i hans praksisepistemologi. Opgaven for entreprenørskabsundervisningen var at styrke handlingsdimensionen i undervisningen og de studerendes projekter uden at fortabe sig i aktivisme.

For det andet gør Skjervheim det klart for os, at han anser deltagelsesorienteringen for at være grundlæggende, når virkeligheden skal udforskes og erkendes. Strukturer og relationer, institutioner og dokumenter, handlinger eller adfærd har ingen betydning i sig selv. De er frembragt gennem praksis og indlejret i et specifikt menings- og handlingskontinuum; de har mening og fortolkes ved hjælp af de symboler, der er med til at danne dette meningsrum. Deltagelsens primat beror til syvende og sidst på en praksis, der forpligter og inkluderer. Refleksion og diskussion er en dialogisk proces, der ikke lader sig løsrive fra aktørernes engagement i den sociale praksis.

Lat oss sjå på kva "engasjement" tyder. Det tyder ikkje ein eigenskap som vi af og til har og af og til ikkje har, og spesielt er med dette uttrykket ikkje meint ei kjensle. Det er ikkje ein aktivitet som vi af og til kan ta opp, og av og til lata liggja. *Vi kan ikkje velja å vera engsjert*; i og med at vi er i verda, er vi alt engasjert, i eit eller anna. Engasjement er ein grunnstruktur i det mennekelege tilværet... (Skjervheim 2001, s. 81)

Skjervheims fokus på tilskuer-deltager-dialektikken er interessant, fordi den kvalificerer en række spørgsmål i forhold til entreprenørskabsundervisning. Hvis vi går ud fra, at denne undervisningsform fokuserer på anomalier eller – noget venligere - oplevede disharmonier, så må man også spørge, hvordan den oplevede praksis bliver til erkendt praksis, uden at erkendelsen fryser fast i tilskuerperspektivet.

At være i kontakt med noget eller nogen er en nødvendig forudsætning for erkendelse, men kontakten fører dog ikke i sig selv til indsigt og refleksion. Ting åbenbarer sig ikke for os; det kritiske blik er heller ikke naturgivent eller medfødt. Når det kritiske og faglige blik skabes og formes gennem praksis, så må man spørge, hvordan det bliver formet gennem entreprenørskabsundervisningen. Er der tale om et interaktivt møde mellem engageret deltagelse og distanceret iagttagelse? Udfordringen er netop at kvalificere dette møde, så det styrker faglig indsigt, fremmer kritisk refleksion og fører til en tilfredsstillende praksis.

- Hvilke opgaver tilfalder uddannelsesinstitutioner, der er forpligtet til at skole det kritiske hhv. faglige blik, når det gælder praksislæringen?

- Hvordan kan engageret deltagelse reintegreres i et rum, der er karakteriseret ved den udforskende undersøgelse? Bidrager entreprenørskab til dette?
- Hvordan underviser man studerende i at udvikle bevidsthed og refleksivitet, når de befinder sig handlingens hvirvelstrømme?

Måske er det ikke nødvendigt yderligere at fremhæve de følgende to punkter, fordi de er blevet nævnt før og egentlig er en selvfølge. Entrepreneurskabsundervisning som praksislæring har sin berettigelse på en højere læreanstalt, hvis undervisningen tager højde for institutionens faglige målsætninger og traditioner. Handlings- og deltagerorientering er især værdifuld, når den bidrager til at styrke de analytiske kompetencer hos de studerende.

Det andet punkt handler om teori-praksis-relationen. Når praksis og deltagelse udgør en grundstruktur i den menneskelige tilværelse, så er praksis ikke et domæne, der eksisterer afsondret fra andre former for vidensudvikling. Biblioteksvæsenet er ikke en eksercerplads for tilsvarende teorier om informationssøgning eller biblioteksudvikling. Praksis er ikke praktik. Det kan være interessant at se nærmere på, hvordan beskæftigelse med teori kan bedrives praktisk. Entrepreneurskabsundervisning byder ind med nogle muligheder.

I faget *Entrepreneurskab og Formidling* har de studerende været grænsegængere, fordi deres projekter var handlings- og deltagerorienterede. Det krævede en anden form for opmærksomhed fra den part, der normalt eksekverer teorierne: underviserne. Vi vil derfor fortsætte med de studerende.

Studerende som grænsegængere

Det mest karakteristiske ved denne undervisningsform er relationerne til eksternt praksis. De studerende henholdsvis deres projekter rækker ud over det analytiske og bevæger sig ind i andet felt, som vi kunne kalde handlingsfeltet. Projekterne starter i reglen med henvisninger til anomalier eller oplevede disharmonier; de legitimeres med den merværdi, de tilfører det strategiske felt. Handlinger, sprog og fremgangsmåder udvikles derudover i tæt kontakt med eksterne repræsentanter. Forventningen er også, at det analytiske felt er synligt og aktivt bidrager til at udvikle de kompetencer, der er nødvendige for at kunne agere kvalificeret i det strategiske felt.

De studerende og deres projekter indtager en særlig rolle i entrepreneurskabsundervisningen. De er grænsegængere eller boundary spanners mellem det analytiske felt og handlingsfeltet. De pendler til en vis grad frem og tilbage mellem to verdener og udvikler skiftende loyaliteter, når kontakterne intensiveres; ved længerevarende kontakt er det ikke utænkeligt, at dobbeltrollen fører til delte identiteter. Teorierne om boundary spanners fremhæver blandt andet følgende

aktiviteter som positive ved at være grænsegænger: at bidrage til konfliktmægling, at intensivere meningsforhandlingerne og at effektivisere interaktionen.

Vi synes, det er vigtigt at få afklaret de studerendes rolle og selvforståelse, når relationerne mellem adskilte felter intensiveres.

Det er ikke vanskeligt at forestille sig, at boundary spanning kan føre til en intergroup bias eller dem-og-os-tænkning. Når der rækkes ved institutionelle symbolsystemer eller etablerede sprogspil, kan man ikke kun regne med positive reaktioner. Især forsvarsreaktioner kommer til at hæmme en fremadrettet kommunikation og interaktion mellem teori og praksis.

Når interaktionen mellem handlingssituationer og undervisningssituationer intensiveres, opdager man hurtigt en række dilemmaer. For eksempel at de tematiske rammer for undervisningen defineres af underviserne, mens rammen udformes og konkretiseres i mødet med den eksterne praksis. Hvordan man kan få lokale erfaringer og generelle teoribaserede udsagn til at spille samme, er et ret centralt emne. Boundary spanning drejer sig også om at skabe klangbund for lokale erfaringer og handlinger og refleksionsrummet. Men hvor rummelige kan tematiske rammer som studieordninger, faglige normer og standarder eller underviserens faglighed være?

Ser vi på de studerendes projekter, så er spørgsmålet, hvem der udvælger projekterne og efter hvilke kriterier. Det kan være strategiske, faglige og indlærings-specifikke hensyn, der skal afvejes. Tidsrammen bestemmes ikke kun af institutionen; projekternes indhold eller projektstedets forventninger har indflydelse på processen og tiden. Læring forudsætter, at den underviste og underviseren råder over refleksionstid. Den eksterne praksis styres af en sammensat størrelse, man kunne kalde realiseringstid; her måles den tid, der går mellem at udvikle et koncept og at realisere konceptets strategiske mål. Hvordan refleksions- og realiseringstid spiller sammen, kan være afgørende for handlingsorienteringen i de studerendes projekter. Refleksionstid afmålt i semesterportioner kan komme i karambolage med realiseringstiden for projektet. Engageret deltagelse i det ene rum kan bremse erkendelsen i det andet.

Endelig har vi alle de spørgsmål, der vedrører den studerendes læring. Studie- og eksamensordninger er en ramme; men når man gennem sit projekt ønsker at skabe konkrete forandringer i det strategiske felt ved at fjerne oplevede disharmonier, så skal læringsresultater vurderes ud fra overvejelser om, projektet har kunnet tilføre feltet en merværdi. Brugere, aftagere eller interessenter er en del af aktiviteterne; det kan tænkes, at de også har en mening om de opnåede resultater. Engeström taler om kokonfiguration af produkter; i entreprenørskabsundervisningen kunne man analogt tale om en ko-evaluering af projekter.

Hvad menes med entreprenørskabsundervisningen?

Vi vil afslutningsvis forsøge at konkretisere hensigten med entreprenørskabsundervisningen. Udgangspunkt for tilrettelæggelse af vores undervisning var, at

- entreprenørskabsundervisning har til følge, at interaktionen og kommunikationen mellem det analytiske felt og et eksternt handlingsfelt intensiveres;
- det eksterne handlingsfelt har en anden funktion i undervisningen end at illustrere givne teorier, idet dets praksis bliver til en konstituerende del af undervisningsaktiviteterne;
- deltagelse og iagttagelse er handlingsdispositioner, der styrker eller skal styrke både analytiske kompetencer og handlekompetencer;
- de studerende har rollen som grænsegængere, så længe det analytiske felts undervisning ikke bliver en mere direkte deltager i eksterne handlingsfelter;
- fagligheden er både de studerendes og undervisernes adgangsbillet til analyse og handling;
- styrke den faglige interaktion mellem studerende og mellem studerende og undervisere

Ved yderligere hjælp af Macmurray (1957) definerer vi undervisningens formål som følgende: Entreprenørskabsundervisningen har til opgave at beskrive, definere og analysere praktiske problemstillinger som faglige. Dette sker ud fra en position som deltager. Undervisningen bør for det første kvalificere til, at de studerende er i stand til med fagligt accepterede termer at beskrive aspekter af den situation, de deltager og agerer i. Der skabes med andre ord en symbolsk repræsentation af situationen, hvilket indebærer både selektion og konstruktion. For det andet bør undervisningen kvalificere til, at de studerende er fortrolige med og anvender faglig viden, metoder og teorier, der er relevante i forhold til den symbolske repræsentation. Teoriens funktion er at understøtte den studerende i at analysere situationer som eksempler af generelle principper eller indsigter. For det tredje bør undervisningen kvalificere til, at de studerende er i stand til at reintegrere viden i handling.

Knowledge in action er udgangspunktet og den foreløbige afslutning af praksislæring. Handlekompetence består af deltagelse og iagttagelse eller sagt på en anden måde: *to do, and to know that I do, are two aspects of one and the same experience* (Macmurray). Entreprenørskabsundervisning som praksislæring er således kun til en vis grad lig med at udvikle og implementere kreative ideer; derimod er der tale om at transformere praksisproblemstillinger til fagligt funderede handlingsstrategier med henblik på ændring af praksis.

Vi fortsætter kapitlet med en redegørelse for entreprenørskab og entreprenørskabsundervisningen – som eksempler på en specifik tilgang til praksislæring.

Det er vigtigt – også hvis læseren diskuterer erkendelse, faglighed og undervisning med sig selv eller andre – at skelne mellem entreprenørskab som fag og entreprenørskabsundervisning som formidlingsform. Man kan diskutere, om der skal undervises i entreprenørskab på IVA, f.eks. som særligt fagelement i informationspraksis eller administration og organisation. Men entreprenørskabsundervisning er ikke det samme som entreprenørskab. *Entreprenørskab og Formidling* og *Interkulturelle perspektiver i kultur- og informationsformidling* har vægtet forskelligt mellem fag og formidlingsform.

Perspektiver på entreprenørskab

Entreprenørskab som faglig disciplin og entreprenørskabsundervisning er omgærdet af en særlig myte. Myten går tilbage til USA, hvor ideen om entreprenørskab som en akademisk disciplin næsten var ukendt før 1970. Fra 1970 til 2000 er der sket en voldsom vækst i antallet af universiteter, der udbyder kurser i entreprenørskab (Kuratko 2005). Myten om entreprenørskab fascinerer blandt andet ved, at disciplinens vækst i det akademiske domæne korrelerer med den jobskabelse, som finder sted i USA i den periode, og som små entreprenørielle virksomheder står for.

Kuratko, professor i entreprenørskab, konkluderer i sit tilbageblik i 2005, at de små virksomheder har været primus motor i at transformere IKT revolutionen til økonomisk vækst og dernæst at muliggøre en udadgående social mobilitet for mange forskellige grupperinger. Entreprenørskab tematiseres som en dynamisk proces, der kræver lidenskab og energi til at skabe og implementere nye ideer og at finde på kreative løsninger. Samtidigt beskriver han, hvordan entreprenørskabsundervisningen er blevet fremmet, hvilken videnskabelig infrastruktur der er blevet opbygget, og hvilken undervisningspraksis der har udviklet sig.

Artiklen afsluttes med at diskutere fremtidige udfordringer. Faren for at akademisere en praksisform med betegnelsen *business* er ét af de ti punkter, som det akademiske miljø særligt skal være opmærksom på. Entreprenørskabsundervisning forudsætter tæt kontakt til de erfarne entreprenører, det vil sige til de, der har løbet den fulde risiko, der har lært af fejlene og betalt prisen. Det er netop koblingen mellem en bestemt praksisform og den viden og læring, som denne form rummer, der er kernen i entreprenørskabsundervisning. Akademiseres læringen skal undervisningen netop sørge for, at spændingen mellem praksis og teori ikke går tabt.

Kuratko peger på et andet – modsat - punkt, der karakteriserer dilemmaet mellem forskning og publikation. Det er forskningen og dens dokumenterede resul-

tater i form af publikationer, der i sidste ende legitimerer entreprenørskab samt undervisning i entreprenørskab. Som rene undervisningsprojekter vil entreprenørskab ikke i længden kunne opnå den nødvendige legitimitet for at blive anerkendt som en selvstændig faglighed. Vekselvirkningen mellem forskning og undervisning rummer dilemmaer. Vi vender tilbage til spørgsmålet under overskriften ”Entreprenørskab – diskursfællesskab eller fagdisciplin”.

I det følgende skitserer vi fire perspektiver på entreprenørskabsundervisningen for at kunne pege på de tilgange, der har udgjort centrale elementer i de respektive undervisningsforløb på IVA. De fire perspektiver er:

- Entreprenørskab og den entreprenørielle personlighed
- Entreprenørskab som mesterlære
- Entreprenørskab som planlægning
- Entreprenørskab som identitet

Vi koncentrerer os om de to sidste perspektiver, der i særlig grad har givet inspiration og form til undervisningsforløbene; samtidigt har de bidraget til refleksionerne over vores erfaringer med entreprenørskabsundervisningen. Som – lad os sige - kritisk anmærkning og udfordring vil vi henvise til et citat fra David Birch, der har forsket i små virksomheder, jobskabelse og entreprenørskab på MIT.

If you want to teach people to be entrepreneurs, you can't. If you want to teach people to work for entrepreneurs you could. If you want to encourage entrepreneurship, it should be through some kind of apprenticeship. (David Birch 2005)

Entreprenørskab som personlighed

Går man ud fra, at entreprenørskab tiltrækker eller kræver personer med specifikke personlige egenskaber, så er det også nærliggende at identificere centrale entreprenørielle træk og opstille en typologi. Typologier fokuserer normalt på funktioner, der er relevante og udslagsgivende for at slå igennem som entreprenør i en virksomhedskontekst. Typologier er i reglen normative, og der er mange typologier. De viser, at den entreprenørielle personlighed er fiktion, og entreprenøren er en idealtipe, der består af sammensatte kompetencer.

Interesserer man sig for entreprenørens særlige personlige egenskaber, så vil undervisningen bestå af træning, hvor de psykologiske, ikke de kontekstuelle aspekter er i fokus. Er holdningen derimod, at organisationer agerer i specifikke sociale eller kulturelle kontekster, så vil der være mindre fokus på entreprenørielle kompetencer som stabile personlige egenskaber. Undervisningen vil derfor prioritere, at personlige egenskaber udvikles i kommunikationen mellem organisationen, konteksten og personen.

At træne entreprenørielle karaktertræk hos de studerende indgik ikke i nævneværdigt i omfang i modulerne *Entreprenørskab og formidling* og *Interkulturelle perspektiver i kultur- og informationsformidling*.

Entreprenørskab som mesterlære

Man kunne også spørge, som David Birch gjorde det, om universiteter overhoved er de rette steder for at uddanne entreprenører? Hvis man accepterer, at entreprenørskab er en særlig praksisform kan det være oplagt at se sig om efter ikke-didaktiske formidlingsformer. Kan kommende entreprenører tilegne sig fornødne færdigheder, vidensbehov og kompetencer gennem deltagelse i praksis? Hvordan organiserer man praksisdeltagelse, der sikrer, at en handling skaber læring, og læringen fører til refleksion? Det er to centrale spørgsmål, som entreprenørskabsundervisning bør tage op og finde en løsning på.

Udgangspunkter for læring gennem deltagelse og didaktisk læring er forskelligt. Indlæring gennem praksis sker i situationer, hvor muligheder, problemer og processer ikke altid er veldefinerede. Løsninger er pragmatiske, for der kunne være andre og bedre alternativer. Læring i praksis forløber i strukturerede, men fleksible rammer; tilegnelsen er i princippet en uafsluttet proces, fordi virkeligheden også er det. Tidsperspektivet er et helt andet; læringen stopper ikke efter 2 eller 4 lektioner for at blive genoptaget efter en uge eller 14 dage. Underviseren er på mange måder en rollemodel, der råder over praktiske erfaringer, personlige netværk og situationsspecifikke kompetencer. Didaktisk læring fremhæver de kreative, originale sider ved formidling og tilegnelse. Deltagelse i praksis er defineret som den kreative imitation. Det betyder også, at der er brug for andre taksonomier end dem, der anvendes i klassisk undervisning.

Elementer til læring gennem praksis kan hentes fra flere steder. Udover Lave og Wenger eller Engeström kunne man også henvise til Hoover (2010) og konceptet ”whole-person-learning”. I konceptet fremhæves flere relevante punkter, når man tilrettelægger entreprenørskabsundervisning. For eksempel nævner Hoover:

- formidling og tilegnelse som højt intensiv proces
- stort personligt ansvar i forhold til kontaktpersonen
- læring som kombination af kognition, handling og emotion
- brug af såvel direkte og som indirekte læringsformer

Hoovers praksiskoncept skal ses som modpol til traditionelle didaktisk-pædagogiske metodologier, hvor det er underviseren, der definerer rammen for den pædagogiske praksis, og hvor den studerende først og fremmest er involveret i underviserens formidling. Læring gennem deltagelse i praksis bygger på den eksperimentelle formidling og tilegnelse.

Entreprenørskab som mesterlære, deltagelse i praksis eller whole-person-learning har ikke været anvendt som pædagogisk koncept i de to undervisningsforløb, som kørte i efteråret 2011, men er blevet indbygget i modulet *Entrepreneørskab og formidling*. (I 2010 afholdt lektor Michael Kristiansson, IVA, og professor Feiwei Kupferberg, Malmø Højskole, kurset *Corporate Entrepreneurship-undervisning i felten*, hvor deltagelse i praksis blev koblet sammen med skolestisk læring (Wackershausen)).

Entreprenørskab som planlægning

Peter F. Druckers bog *Innovation And Entrepreneurship* (1985) er en klassiker indenfor den rationalistiske og normative tilgang til entreprenørskab og innovation. Bogen er blevet genoptrykt utallige gange – sidst i 2009.

For Drucker er entreprenørskab er en meta-økonomisk event; impulsen til forandringer og innovationer findes ikke nødvendigvis i det økonomiske system selv, men det økonomiske system er bedst egnet til at realisere innovative impulser. Den mest centrale impuls er ifølge Drucker at anvende ny viden. Den er også mest vanskelig at realisere, fordi eksisterende videns- og praksisformer erstattes med nye. Skal det lykkes, må entreprenøren skabe en særlig kulturel receptivitet i samfundet og organisationen. Kulturel receptivitet er forudsætningen for, at innovationer kan sættes i værk, så de får social og økonomisk værdi. Ledelsesopgaven er omfattende; den består blandt andet i at erkende og forme innovationens potentiale, vurdere dens sociale værdi og udarbejde langsigtede strategier samt at vurdere økonomiske risici i forbindelse med dens implementering.

Drucker har ved flere lejligheder understreget, at innovation og entreprenørskab ikke har med mystik, med særlige kreative evner eller individuel genialitet at gøre. Innovationer kan planlægges, og den disciplin, der kan påtage sig denne opgave, er *strategisk ledelse*. Entreprenørskab samler de individuelle og kollektive erfaringer og handlinger, der virkeliggør innovative ideer og koncepter. Entrepreneørskab defineres som en ledelsesform, der bygger på teknisk rationalitet og økonomisk ansvarlighed og kan appliceres til private og offentlige organisationer. Idealbilledet for Drucker er det entreprenørielle og rationelle samfund, og kreativ imitation er den metode, der bedst sikrer konstant fornyelse af produkter og processer.

Innovationer eksisterer, deres potentiale skal erkendes og realiseres. Undervisningen i entreprenørskab er det værktøj, der sikrer, at fremtidige virksomhedsledere råder over de fornødne analytiske og strategiske færdigheder. Forretningsplanen er blevet et symbol for entreprenørskabsundervisning, da planen bidrager til, at viden om opstart af egen virksomhed bliver organiseret. I en undersøgelse fra 2004 (Honig 2004) konstateres netop, at forretningsplanen er det fortrukne undervisningsemne på amerikanske universiteter, når det gælder in-

novation og entreprenørskab. Også i Danmark får forretningsplanen en fornem placering, når det drejer sig om at undervise kommende entreprenører.

Om denne undervisningsaktivitet faktisk understøtter fremtidige entreprenører i deres forehavende, er dog tvivlsomt – især når man tager den store indsats af undervisningsmæssige ressourcer i betragtning. Forretningsplaner legitimerer i mange henseende entreprenøriel aktivitet f. eks. i forhold til banker. Spørgsmålet er, om de bidrager til at forbedre de strategisk-analytiske færdigheder. Om der er en direkte sammenhæng mellem strategisk planlægning og forventede forretningsresultater, er et andet centralt spørgsmål.

Vi berørte kort forretningsplaner i de afholdte kurser, da emnet var ikke centralt i forhold til vore intentioner og målsætninger for undervisningen. Perspektivet *entreprenørskab som planlægning* har været relevant i to henseender. For det første skulle den enkelte studerende planlægge projektaktiviteter med henblik på at skabe de fornødne forudsætninger for, at projektet senere i processen kunne føres ud i livet. Der var tale om systematiske og fremadrettede handlinger, selvom handlingerne ofte havde karakter af prøvehandling.

Disse handlinger fremprovokerede for det andet erfaringer, der var mere eller mindre eksplicite og gennemskuelige for den studerende. Det var ofte ikke til at overskue, hvor målrettede og formålstjenlige handlingerne var. Sparringsgrupper blev dannet, så erfaringerne kunne blive genstand for refleksion og for at synliggøre handlingernes implicite eller tavse vidensdele. De enkelte projekters målsætninger, udførte aktiviteter, barrierer og opnåede resultater blev diskuteret i fællesskab i grupperne. Formålet med diskussion og refleksion var at skærpe de studerendes bevidsthed om, at planlægning og erfaringer ikke lader sig adskille, og at erfaringer tit reflekterer planlægningsprocessens manglende transparens.

Læring gennem erfaringer i praksis betyder – om man vil – at vende planlægningsperspektivet en halv omgang. Det var således ikke planen, der helt styrede aktiviteterne; men i det omfang, at aktiviteterne førte til uventede eller uforudsete erfaringer, skulle de studerende være indstillet på at tage strategien op til revision. Vekselvirkningen mellem at organisere og udføre målrettede handlinger og reflektere over uforudsete erfaringer krævede en eksperimentel ramme for læring og undervisning. Her skulle de studerende på én og samme tid lære at tænke konvergent og divergent, lære af fejl og undgå at lave dem, at handle strategisk og fremadrettet samtidigt med at være selvkritisk og tilbageskuende. Undervisningsrummet havde til tider karakter af et arbejdende værksted for projektaktiviteter. Værkstedstanken kunne dog have været mere præsent i undervisningen.

Entreprenørskab som identitet

Det sidste og måske mest centrale perspektiv for entreprenørskab og entreprenørskabsundervisningen har fået overskriften Entreprenørskab som identitet. Den antyder, at formålet med undervisningsaktiviteterne er at formidle eller udvikle en særlig selvforståelse blandt de studerende, der deltog i de respektive undervisningsforløb. Det er dog ikke tilfældet. Overskriften refererer dermed til en tilgang, hvor entreprenørskab er knyttet til den enkeltes livsverden.

Spinoza, Flores og Dreyfus har i 90-erne publiceret en bog med titlen *Disclosing New Worlds*, hvor de blandt andet kommer ind på entreprenørskab. Udgangspunkt for bogens argumentation er, at verden består af en række koordinerede handlinger og objekter samt et relativt uafhængigt univers af betydninger. Denne verden beskrives som *disclosive spaces* – et begreb, der kan oversættes med den verden, man er fortrolig med, eller der viser sig for en selv. Det er de praksisrelaterede handlinger, der konstituerer denne verden og skaber de identiteter, der gælder i denne verden. Identiteter bliver til, ikke ved at definere sig som den bestemte person man er, men ved at genkende sig i de handlinger, man deltager i. Ved at vælge livsverdenen som praksis og meningshorisont, så afgør det kulturelle perspektiv, hvad der forstås ved entreprenørskab.

Det særlige ved dette perspektiv viser sig, når Spinoza et al. fremhæver forskellen til entreprenørskab som planlægning. Nøglebegrebet hos Drucker er kreativ imitation, hvilket vil sige imitation, anvendelse og forbedring af allerede kendt viden. Entreprenørskab er først og fremmest en mimetisk og ikke en kreativ proces – eller mere rigtigt: kreativiteten viser sig i og gennem efterligningen af for eksempel allerede kendt viden. For Spinoza et al. er entreprenørskab lig med *disclosing new worlds*. *Disclosing* kan defineres som ekspansiv læring og radikal udforskning af ny viden for at få adgang til nye verdener. Spørgsmålet er, hvordan finder man vejen til ny viden, og hvordan denne viden bliver til et koncept, som kan promoveres og virkeliggøres.

Spinoza et al. forankrer færdigheder og kompetencer, det gælder de eksisterende såvel som de nye i entreprenørens livsverden. Vejen til ny viden begynder med en undren over noget, der ikke fungerer eller ikke fungerer optimalt. Sociale anomalier er nøglebegrebet; anomalier betegner de oplevede forskelle mellem tingenes tilstand og deres mulige udviklingspotentiale. Ønsket om og viljen til forandring er drivkraften i entreprenørens projekt. Følsomhed i bred forstand er en af de afgørende personlige egenskaber.

Det er anomalien og en tænkelig anderledeshed, der giver entreprenørens projekt identitet. Entreprenørskab er en kulturel ikke en strategisk proces. Det vigtige er ikke at opdage eksisterende muligheder og planlægge deres implementering og udnyttelse. Muligheder skabes ved at udvikle et marked for et nyt kon-

cept. Det er ikke stabiliserings-, men mulighedsviden, der udgør kernen i denne forståelse af entreprenørskab.

Pointen understreges igen og igen i disclosing new worlds. Spinoza et al. påstår f.eks., at iværksættervirksomheder ikke i første omgang opstår for at producere og sælge et allerede eksisterende produkt. De opstår for at hjælpe med udvikling, konkretisering og individualisering af et nyt koncept eller en ny ide (s.47) – en tanke, der har store konsekvenser for entreprenørskabsundervisningen. Undervisningsaktiviteter skal derfor først og fremmest koncentrere sig om at udvikle og kvalificere kommunikative færdigheder i bredeste forstand. Produkter, services og forretningspraksisser formidles ekspressivt ved at gøre dem til specifikke symboler. Eksisterende opfattelser ændres; rutinehandlinger rekonfigureres; nye praksisformer udvikles og images forandres; et ubrugt og hidtil ukendt sprog opstår.

Ser vi bort fra oplevelsesøkonomiens jargon, som skinner tydeligt igennem i deres fremstilling, så er konceptet *entreprenørskab som identitet* efter vores mening det mest lovende for entreprenørskabsundervisning på IVA.

Det er især de kulturelle og kommunikative kompetencer, der står i centrum af deres koncept. Der beskrives mulighedsontologier baseret på oplevede anomalier. Udforskning af ny viden og den ekspansive læring udgør kernen for undervisningen i entreprenørskab. Praksis består i en rekonfiguration af eksisterende kulturel viden gennem kommunikation.

To af de fire perspektiver på entreprenørskab blev især inddraget kurserne på IVA: entreprenørskab som planlægning og entreprenørskab som identitet. Entreprenørskab som mesterlære bør dog indarbejdes i et fremtidigt koncept om entreprenørskabsundervisning, da mesterlæreperspektivet tydeliggjorde nogle dilemmaer, som underviserne, studerende og tvillingerne pegede på i deres refleksioner over de afholdte undervisningsforløb. Den intensive praksiskontakt, som nogle studerende faktisk etablerede, såvel som projekternes tidshorisont kunne ikke altid passes ind i den tids og timemæssigt afmålte og skemalagte undervisningspraksis. At reflektere over de institutionelle muligheder og begrænsninger for entreprenørskabsundervisning bør prioriteres ved at se nærmere på de krav, som ligger implicit i de fire skitserede perspektiver. Perspektiverne vil blive konkretiseret i en efterfølgende redegørelse for tre modeller, der er blevet anvendt i kurserne.

Modeller for entreprenørskabsundervisning

Undervisningsprojekterne "Entreprenørskab på IVA" har benyttet sig af tre forskellige modeller: KIE – modellen, Cafe – modellen og SKUB – modellen. Modellerne er valgt af to grunde: for det første bruges de på forskellige niveauer i

danske undervisningsmiljøer. De er med andre ord i et vist omfang afprøvede, og det giver mulighed for dialog og erfaringsudveksling med andre miljøer. For det andet afspejler modellerne i deres forskellighed den kompleksitet, der kendetegner undervisningsforløb med entreprenørskab i fokus. Det har været nyttigt for underviserne at kunne variere metoderne, kategorisere undervisningsforløb og reflektere erfaringer i forhold til den brede vifte af antagelser, intentioner og perspektivering – især, når modellerne vægter så forskelligt, som de gør.

Modellerne fungerede i forberedelsesfasen som en slags gavebod, der har bidraget til at motivere, udvide og kvalificere undervisernes metodiske valg. I gennemførelsesfasen har modellerne været en ledetråd, der styrede undervisernes og studerendes opmærksomhed, analytiske fokus og processuelle fremdrift. I evalueringsfasen kunne de bruges som et spejl, som erfaringerne kunne holdes op imod. Som det vil fremgå af De Studerendes Stemmer i (kap. 5) har især KIE – modellen inspireret de studerendes projekter og struktureret deres læring.

Modellernes grundtræk skitseres neden for og skal ses i forlængelse af de skitserede perspektiver for entreprenørskab og entreprenørskabsundervisning. Der er ikke tale om et sammenfald; i modellerne vægtes perspektiverne forskelligt. Selvom entreprenørskabsundervisning har meget med planlægning, identitet, praksislæring eller oplevede anomalier at gøre, så vil hver enkelt model fremhæve visse elementer og nedtone andre, sammenkæde dem i forskellige argumentationskæder og derved tydeliggøre bestemte pædagogiske målsætninger for undervisningen. Det er de tre modeller tilsammen, der har tegnet entreprenørskabsundervisningen på IVA.

KIE - modellen

KIE står for kreativitet, innovation og entreprenørskab. De tre begreber udgør kernen i en undervisningsmodel, der ønsker at bidrage til innovativ undervisning på de videregående uddannelser. Da vi har med en drejebog til en innovativ undervisningspraksis at gøre, og da undervisning i reglen er stedsbundet, bliver klasseværelset delt op i rum eller funktioner: det kreative rum, det innovative rum og det entreprenante rum. Hvert rum opfylder bestemte funktioner i forhold til at fremme det, som bogens forfattere, Kromann-Andersen og Funch Jensen, kalder det kreative og innovative mindsket.

Bogens grundtanke er, at kreativitet ikke er nok til at skabe innovationer, og innovation er ikke nok til at skabe merværdi - for andre end det kreative individ selv. Kreativitet er en mangesidig størrelse, der består af den kreative nyskabelse på den ene side og en værdidimension på den anden side. Dertil kommer et sociologisk perspektiv. Nyskabelsen og værdiaspektet er ikke neutrale enheder; de er knyttet til specifikke faglige eller intellektuelle domæner med hver sit kreativitetsregime.

Der menes ikke det samme med kreativitet og innovation i kunst, videnskab eller pædagogik. Taler vi om kulturformidling, så betyder kreativitet at nytænke relationerne mellem bruger, medium og institutionen og med innovation at forandre med institutionelle tankemønstre.

Det er på den baggrund indlysende, at vores konstituerende kursus fik titlen *Entrepreneurskab og formidling*, da det var forudsat, at de kulturformidlende institutioner udgør et særligt kreativitsregime; omvendt betyder det også, at innovationer kun får social værdi i forhold til en specifik intellektuel eller faglig domæne. Tager man domænetanken til efterretning, så kan entrepreneurskab og entrepreneurksabsundervisning kun påberåbe sig en selvstændig faglighed, såfremt denne faglighed bidrager til at integrere innovativ tænkning i domænets praksisformer. KIE – modellen omsætter kreativ-innovativ tænkning til en ny pædagogisk praksis. Modellen viser dels, hvordan man kan nytænke den eksisterende undervisning, dels hvordan undervisning facilliterer nytænkning i forhold til kulturformidling.

KIE – modellen er en procesmodel, der inddeler processen i tre faser. Man skal igennem alle tre faser, før nytænkning og merværdi går op i en højere enhed. Det kreative læringsrum udgør første fase og er først og fremmest kendetegnet ved divergent tænkning og ekspansiv læring. Befinder undervisningen sig i dette rum, så gælder det om at udvikle nye ideer, udforske ukendte vidensfelter og opstille vilde hypoteser. Alt er tilladt og ingen idé for skæv. Associationskæder, omvendt brainstorming eller idé stafetter er værktøjer til at understøtte den kreative tænkning. Det innovative læringsrum betegner anden fase og er karakteriseret ved divergent tænkning. Nu gælder det om at finde frem til de bæredygtige ideer; det vil sige, der skal vælges fra ud fra en overvejelse om, hvem drager nytte af ideen, når den bliver realiseret. Tidsstyring, netværksdannelse og faglighed er nøgleordene for aktiviteterne i det innovative læringsrum. Elevatortalen, værdikompasset eller paletten er nogle af de pædagogiske værktøjer, der tages i brug. I det entreprenante læringsrum, som udgør tredje fase, handler det om at føre sit projekt ud i livet. Realiseringsfasen er defineret som mødet mellem den formentlig bæredygtige idé og realiteten. Selvom det at udvise handlekompetence gælder under hele forløbet, så er det dog i det entreprenante rum, handlekompetence for alvor skal stå sin prøve. Planlægning, risikovurdering og atter engang netværksdannelse er med til, at man kan styre sit projekt igennem det entreprenante rum.

Det vil fremgå i kapitlet *Stemmer*, at de studerende har været særligt glade at få KIE – modellen demonstreret af Kromann-Andersen. De oplevede KIE – modellen som en fornyelse i forhold til gældende undervisningspraksis. Modellen blev brugt både i modulet *Entrepreneurskab og formidling* og i kurset *Interkulturelle perspektiver i informations- og kulturformidling*.

SKUB – modellen

SKUB – modellen er ligeledes et planlægningsværktøj for entreprenørskab og entreprenørskabsundervisningen. Og selve ordet SKUB skal tages bogstaveligt: der skal sættes skub i noget; ideer forbliver ideer, hvis de ikke bliver skubbet til og bliver afprøvet i kontakten med virkeligheden. Forskellen mellem KIE – modellen og SKUB – modellen ikke er særlig stor, hvad angår målet med undervisningen. Begge modeller ønsker at organisere undervisningsforløb, der fremmer foretagsomhed. Begge modeller stemmer også overens i, at undervisning i et kreativt og innovativt mindset ikke kun foregår på business-schools. Foretagsomhed er mere end opstart af egen virksomhed. At udvikle virkelyst, at være nytænkende og at ændre eksisterende praksisformer er en særlig indstilling til tilværelsen. Den indstilling kan findes mange steder i kultur- og samfundslivet (Kirketerp & Korsgaard 2007).

Begrebslige differentieringer såsom socialt entreprenørskab, kulturelt entreprenørskab eller kunstnerisk entreprenørskab viser, at entreprenørskab som koncept har givet genklang i andre domæner. På den baggrund kan entreprenørskab – ligesom kommunikation eller interaktion – betragtes som en metakompetence. Ud fra de begrænsede erfaringer vi har samlet på IVA med entreprenørskab, er det vores vurdering, at metakompetencen bedst udfolder sig i samspil faglige færdigheder.

SKUB – modellens særpræg findes i den særlige planlægningslogik, som den lægger til grund for entreprenørens handlinger. Mens Drucker f.eks. planlægger ud fra de strategiske mål, som den entreprenørielle handling sigter mod, så går fortalerne for SKUB – modellen en anden vej. Med betegnelsen *effectuation logic* promoveres en tænkning, hvor planlægningen hovedsageligt koncentrerer sig om de midler, som entreprenøren har til sin rådighed og planlægger processen ud fra (Sarasvathy 2004). Forkastet bliver måske forestillingen, at beslutningstageren har adgang til alle relevante informationer, har kapacitet til optimalt at bearbejde informationerne og derfor kan træffe rationelle beslutninger. Den rationelle beslutningsproces følger *causation logic*.

Modsætningen mellem *causation* og *effectuation logic* minder om Levi-Strauss' skelnen mellem bricoleuren (altmuligmanden) og ingeniøren. Ingeniøren tænker på det færdige projekt og fremskaffer alle de ting, der er nødvendige for at realisere projektet. For ingeniøren er planen det optimale planlægningsværktøj. Bricoleuren arbejder til gengæld med allerede eksisterende ting, kombinerer dem på nye måder og tilpasser projektets indhold til de forandringer, der opstår undervejs i processen. Tilgangene har hver deres logik med hver deres fordele og ulemper; SKUB – modellen og *effectuation logic* har i det mindste den fordel, at den understøtter en situationsspecifik pragmatik, hvilket kan være nyttigt i en kompleks verden.

Går man væk fra formålsrationalitet over til procesrationalitet i den entreprenørielle praksis, så har dette skift konsekvenser for entreprenørskabsundervisningen. Målet for undervisningen bliver et andet. Der trænes ikke idealtyper, men arbejdes med rollemodeller. *Effectuation logic* er noget, der viser sig i praksis. Læring i og gennem praksis bliver mere centralt for underviseren. Der formidles ikke kun analytisk skarphed og strategisk tænkning, men i lige så høj grad trænes evnen til at læse situationens tegn, skabe kommunikations- og ekspertnetværk og at være konkret i sine handlinger.

Det kan diskuteres, om SKUB – modellen bevidst er blevet brugt i de to undervisningsforløb. Forskellen mellem proces- og formålsrationalitet viste sig både i de studerendes projekter og deres studieopgaver. De formelle krav til studieopgaver ændrer sig i og med, at procesdimensionen blev mere fremtrædende, f.eks. i form af et refleksionsafsnit.

Café – modellen

Modellen er en generel feedbackmodel, som blandt andet er blevet anvendt i entreprenørskabsundervisning. Vi bruger modellen som koncept for en tilgang til entreprenørskabsundervisningen, hvor der er fokus på anomalier, muligheds-scenarier og selvorganisering i forhold til deltagelse i praksis.

Undervisningen starter i en café eller et cafélignende miljø i undervisningen. Cafémødet er udgangspunkt for at styrke det transfaglige samarbejde mellem de studerende i forbindelse med deres innovative projekter. Cafémødet fremkalder en del associationer: fra 1800-tallets litteraturcaféer til 90-ernes postmoderne livsstilscaféer. (Bager m.fl. 2010)

Cafémødets bagvedliggende pædagogik kan beskrives som en faglig dekonstruktion og en social konstruktion. På den ene side er der tale om fællesinteresser på tværs af fagligheder og værdiskabende transfaglige brydninger, der karakteriserer cafémødets gruppearbejde. I grupperne udvikles projektidéer, og innovative handlinger konciperes. Det er de analytiske og refleksive kompetencer, som genanvendes fra tidligere faglig socialisering i cafémødet.

På den anden side indregnes der sociale eller rettere gruppeinterne konflikter; de opstår på grund af den faglige dekonstruktion, som er meningen med cafémødet. Cafémødets funktion er at udfolde forskellige interesser og perspektiver indenfor en gruppe samt at finde transfaglige berøringspunkter gennem en artikulation af fællesinteresser. I feedbackmodellen udpeges underviser eller en studerende til at tage rollen som social mediator.

Ud over de transfaglige brydninger har cafémodellen et andet pædagogisk fokuspunkt: at kvalificere oplevede disharmonier. Disharmonier opleves i hverdagen og har deres rødder i samfundsskabte anomalier. De vækker motivation hos

den enkelte og bliver så drivkraften i entreprenørskabsundervisningen. Disharmonier er allerede oplevet, og underviserens opgave består i at lukke dem op og gøre dem robuste. Ifølge cafémodellen som den praktiseres i entreprenørskabsundervisningen på Aarhus Universitet (beskrevet i Tortzen Bager, Blenker, Rasmussen og Thrane 2010: "Entreprenørskabsundervisning – proces, refleksion og handling" 2010) stilladseres læreprocessen blandt andet af fem assignments. Med assignments menes både afgrænsning, præcisering, kommissorium, proces og resultat i form af en studieopgave. I modsætning til KIE – modellen, hvor kreativitet, brainstorming og divergent tænkning er kernen i undervisningen, understreges de analytiske og sociale aktiviteter i Cafémodellen. Gruppearbejde begrundes ikke kun funktionelt. Det er ikke kun arbejdsdelingen, specialiseringen og udnyttelsen af medlemmernes specifikke kompetencer, men selve det at konstruere en gruppeidentitet, der er det vigtige. Disharmonier analyseres med henblik på at finde løsninger, at opdage muligheder i praksis, at se på ressourcernes anvendelighed og initiere handlinger sammen med eksterne interessenter. Analytiske færdigheder, social fantasi og relationsarbejde er nøgleordene.

Læring, det vil sige tilegnelse og formidling af viden og færdigheder, konciperes som en transfaglig proces, der starter med en udforskning og dekonstruktion af faglige forforståelser og moraliteter, der danner udgangspunkt for konstruktioner af faglige 'muligheder'.

Opsummerende spørgsmål

Målsætningen for entreprenørskabsundervisningen er at styrke handlingsorienteringen hos de studerende; målsætningen begrundes blandt andet med, at der er brug for kreativitet og foretag-somhed, eller at anomalier er et udtryk for uløste konflikter og/eller uforløste behov. At de

studerendes adgangsbillets til deltagelse i praksis er kreativitet og/eller oplevede disharmonier kan være ret afgørende for den videre læreproces. Opsummerende kan man som underviser stille følgende teoretiske og metodiske spørgsmål:



1. Hvilken type anomalier oplever de studerende, eller hvilken funktion kreativiteten tilskrives, og endeligt om disharmonier eller kreativitet kan føres tilbage til fagligheden.

2. For det andet bør der tages stilling til, hvordan disharmonier oplukkes eller kreativiteten finder vej ind i læringsrummet. Oplevelses- og erfaringshorisonter kan være begrænsede af flere faktorer. Det gælder de studerende og undervisere såvel som eksterne interessenter. Da de studerendes projekter er deltagelses- og handlingsorienterede, er praksis ikke alene undervisningspraksis. Det kan derfor være oplagt at udvide aktørernes erfaringshorisont ved at inddrage flere parter i at undersøge og beskrive anomaliernes indhold. Interessenters eller eksterne deltageres syn på anomalier kunne være et lige så relevant og legitimt udgangspunkt som de studerendes, når det gælder undervisning og læring i entreprenørskabsøjemed.
3. For det tredje kan man spørge, hvad man oplever som disharmonier. Grunder disharmonierne sig i politiske konflikter, kulturelle afstande, moralske differencer, faglige anliggender, eller er der tale om en sammenblanding af politik, moral og faglighed? For underviseren vil det faglige være i fokus, det vil sige at få politiske konflikter eller moralske differencer transformeret til faglige spørgsmål. Om det samme gælder for andre aktører er i sig selv et interessant spørgsmål. Det er på dette punkt, hvor entreprenørskabsundervisningen tydeligst viser sit normative ståsted. Fører handlings- og deltagelesorienteringen til en bedre indsigt i hverdagens praksis eller til større myndighed i eget liv hos eksterne deltagere, så har entreprenørskabsprojektet været en socialt værdifuld aktivitet. Socialt entreprenørskab er netop defineret som praksis med et klart kultur- eller socialpolitisk formål. Vi vil dog gerne understrege, at brug af faglig ekspertise til eksterne formål nok kræver en drøftelse af projekternes værdiorientering.
4. For det fjerde begrundes øget handlings- og deltagerorientering blandt andet med en henvisning til den såkaldte modus 2 vidensproduktion. At lade flere aktører tage stilling til frembragt viden, siger noget om organiseringen af vidensproduktion, om videndelingen og legitimeringsprocesser. På denne måde gøres viden robust, men robust viden er ikke et tilstrækkeligt argument for kvaliteten i dens anvendelse. Det er heller ikke lige til at skelne mellem demokratisk og teknokratisk vidensproduktion. Viden bliver dog ikke nødvendigvis mere demokratisk, når flere aktører inddrages. Når deltagelsesorientering inkluderer en partipatorisk videnspraksis, burde man også tage stilling til rollefordelingen i den kollaborative videnskabelse og vidensanvendelse. Hvilke roller indtager de studerende i forhold til eksterne interessenter? Hvem definerer rollerne og ud fra hvilke kriterier? Med hvilke forpligtelser indgår parterne i en proces af kollaborativ videnskabelse?
5. For det femte skal relationen mellem vidensformer og social praksis kort nævnes. Faglitteraturen skelner mellem tavs og eksplicit viden eller mellem stabiliseringsviden og mulighedsviden. Ud fra en partipatorisk tilgang til videnspraksis burde der også skelnes mellem forskellige former for praksisviden.

- Erfaringsbaseret viden og praktisk viden modsvarer af propositionel viden
- Repræsentationel viden er kropsbundet og modsvarer af kognitiv viden.
- Personlig viden har sin modpart i organisatorisk viden.

Vidensformerne aktiveres i forskellige videnspraksisser. Målsætningen med entreprenørskabsundervisningen er blandt andet at kvalificere de studerende til at blive engagerede deltagere i social praksis. Det afgørende for at opnå denne målsætning på en kompetent og stringent måde er, at social praksis forstået som deltagelses- og handlingsorientering, såvel som videnskabelse og vidensanvendelse sammen med anvendte vidensformer kan relateres til faglige termer som: social praksis for og i kulturformidlingen, handlingsorientering i forbindelse med information literacy, udvikling af informationssystemer gennem brugerinddragelse osv. Eksterne relevanskriterier legitimerer uddannelser; didaktikker legitimeres ved hjælp af pædagogiske og faglige mål.

6. Undervisning i eller med eller gennem entreprenørskab

Projektet *Drejebogen for entreprenørskabsundervisning* har fået sin viden fra teorierne om *entreprenørskab* og modeller for *entreprenørskabsundervisning*. Erfaringerne stammer især fra to undervisningsforløb: *Entreprenørskab og formidling* samt *Interkulturelle perspektiver i kultur- og informationsformidlingen*.

Vi skitserer efterfølgende de forforståelser og den institutionelle ramme, der har haft indflydelse på projektets udfoldelse og realisering. Under overskriften forforståelser kommer vi ind på *entreprenørskab i den politiske diskurs, IVAs relationer til biblioteksvæsenet eller praksisverden og entreprenørskab og andre udviklingsprojekter*. Vi kommer eksplicit ind på forforståelserne, fordi de til en vis grad afspejler institutionens implicite antagelser om projektet og dermed bidrager til dets offentlige omdømme. Under overskriften *institutionel ramme* beskriver vi studieordningen, eksamensformer og taksonomier i det omfang, disse faktorer har givet retning for projektet.

Som overskrift for dette kapitel har vi valgt to spørgsmål:

- Hvad er god undervisning?
- Hvad er en god nok underviser?

For det første kan man forvente, at underviserrollen afklares i forhold til *entreprenørskabsundervisningen*. Om de etablerede underviserroller og underviserens selvforståelser også er frugtbare, når det gælder en ny og mere handlingsorienteret undervisningspraksis, er jo ikke givet på forhånd.

For det andet kan man vende spørgeretningen 180 grader, da det er relevant at spørge, om entreprenørskabsundervisning som metode er god nok. Det kunne vise sig, at denne undervisningsmetode ikke lever op til den kvalitet i formidlingen og de krav, som er nødvendige for at sikre en optimal indlæring for studerende i informationsvidenskab og kulturformidling. Et mere grundlæggende problem tematiseres i spørgsmålet om, hvor tæt undervisningsformen knytter an til det faglige stof, der skal formidles. Man kan f.eks. gå ud fra, at *entreprenørskabsundervisning* er en metode, der kan bruges til at formidle alle faglige problemstillinger. Men det er heller ikke utænkeligt, at entreprenørskabsundervisning slet ikke er egnet til IVAs fagdomæner eller kun bruges i nogen.

Vi afslutter rammesætningen med en redegørelse for de undervisningsforløb, der har dannet grobund for, at projektet *Entreprenørskabsundervisning på IVA* overhoved kunne realiseres.

Forforståelser

Entreprenørskab i den politiske diskurs

Lad os starte rapporten om entreprenørskabsundervisning på det Informationsvidenskabelige Akademi (IVA) med at skitsere den forforståelse, som begreber iværksætteri, innovation og entreprenørskab fremkalder hos de interesserede, men skeptiske kolleger:

- Hvordan kan det være, at en erhvervspolitisk dagsorden kobles endnu tættere til domæner som forskning og uddannelse?
- Hvilke forandringer, udfordringer og konflikter kan man forvente, når to ellers adskilte systemer med hver sin dynamik, sine kommunikationsformer og værdier mødes?
- Kommer koblingen til at påvirke stedets faglighed, dets undervisning og forskning?
- Mister eller vinder institutionen ved det?

Rækken af nysgerrige, kritiske eller konstruktive kommentarer kunne hurtigt blive længere. Konteksten er, at diskursen om entreprenørskab og entreprenørskabsundervisning ofte er akkompagneret af en stivsindet kriseretorik. Det retoriske udgangspunkt for at styrke innovation, kreativitet og foretagsomhed var i mange tilfælde og over mange år brændende platforme. Mogens Lykketoft erklærer f.eks. i Gymnasieskolen (3/2012), at vi kan næppe klare os i konkurrencen med de nye stærke økonomier, hvis vi ikke investerer i uddannelse og forskning, således at vi kommer højere op i værdikæden. Dansk Erhverv promoverede i november 2009 en *Vækstplan for Videndanmark – fra stagnation til innovation*; også her bruges samme kriseretorik – mere og indtrængende.

Disse udmeldinger vækker ambivalente reaktioner. Vidensinstitutioner kan sikkert acceptere investeringsretorikken som et klart forsknings- og uddannelses-

politisk signal – især hvis forforståelsen er: bedre forskning og undervisning på faglighedens og vidensinstitutionens præmisser. Men forandring, innovation og nytænkning, der følger med investeringerne, bliver for det meste negativ motiveret. Det er mangel på mod, risikovillighed og fremsynethed, der skal modarbejdes, og ikke lysten til fornyelse og kreativitet, der skal fremmes.

Hvad angår projektet *Entreprenørskabsundervisning på IVA* har globaliseringsdiskursen, kriseretorikken og investeringstanken til i en vis grad præget forforståelsen på IVA. Denne politiske rammesætning af entreprenørskab har af født en vis tilbageholdenhed og skepsis overfor entreprenørskabsundervisning.

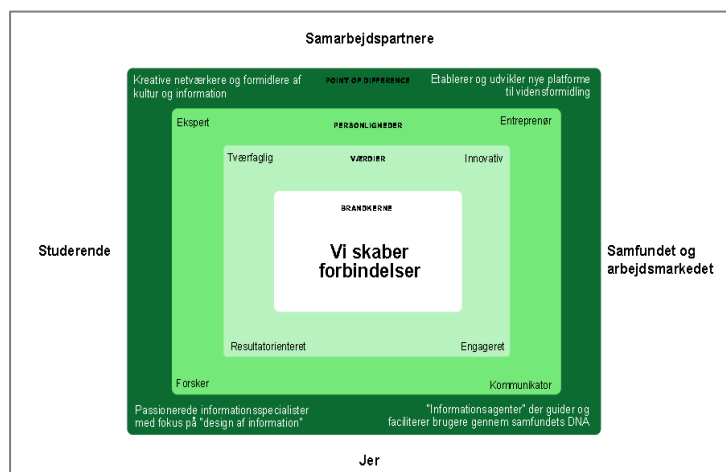
Tilbageholdenheden blev blandt andet tematiseret som en frygt for ikke længere at kunne indfri de høje krav, der kendetegner fagligheden på IVA. Akademiets faglige renommé og entreprenørskabsundervisning blev ikke fra starten set som en oplagt alliance. Det har derfor været vigtigt for projektgruppen ikke at begrunde initiativet med at læne sig op en af krise- og redningsdiskurs.

At udvikle og afprøve entreprenørskabsundervisning på IVA skulle derfor foregå med ud fra de eksisterende fagligheder med henblik på at styrke stedets innovative læringskultur. Fagområderne Informationsvidenskab og kulturformidling skulle ikke udfordres af en ny faglighed med overskriften *entreprenørskab* uden at afvise tværfagligheden eller det transdisciplinære. Opgaven var at forsøge at realisere stedets faglige mål ved hjælp af entreprenørskabsundervisningen.

Entreprenørskab, praksisverden og IVA

Biblioteksskolen – siden 2009 IVA – har været igennem en omfattende akademiseringsproces. Processen startede for ca. to årtier og førte 1998 til, at skolen blev anerkendt som højere læreanstalt. Sektorens professionalisering kan netop beskrives som akademisering, fordi undervisningen, der førhen var direkte relateret til biblioteksvæsenets behov for uddannet arbejdskraft, i stigende grad blev suppleret med brug af videnskabeligt funderet teori. Praksisrelaterede uddannelseselementer opgives efterhånden. Var relationen til den såkaldte praksisverden før et centralt element i uddannelsen, så kunne denne verden senere i bedste fald bruges til at anskueliggøre teoretiske udsagn.

For DB/IVA har akademiseringen været en nødvendighed, fordi uddannelsesverden generelt er blevet mere akademisk. For at kunne lægge afstand til status som professionsuddannelse, var institutionen nødt til at øge afstanden til praksis i bibliotekerne. Det ses i uddannelsesbeskrivelserne. Fra at uddanne i samarbejde med bibliotekerne, gik man over til at uddanne for bibliotekssektoren og beslægtede vidensinstitutioner; i dag uddanner IVA kandidater til vidensinstitutioner herunder biblioteker.



IVAs profil 2011:

IVA ønsker at fremme kandidatprofiler med en række specialkompetencer, som det fremgår af illustrationen af formålet med IVAs uddannelser.

Det er vigtigt at holde sig for øje, at entreprenørskab er en specifik praksisform, og at entreprenørskabsundervisningen understøtter læring gennem deltagelse i praksis.

IVAs miljøets forforståelse af teori-praksis-relationen har stort set været bestemt af overgangen fra professionsskole til højere læreanstalt. Med modus 2 vidensproduktion har andre aktører sammen med universiteterne fået medindflydelse på at definere rammerne for og indholdet af vidensproduktionen. Entrepreneurskabsundervisning er et signifikant eksempel i den forbindelse. Det væsentlige er, at mens IVA løsnede forbindelser til den nære praksisverden, ser man den modsatte bevægelse i andre del af uddannelsessektoren. Vil man fremme entreprenørskabsundervisningen, må man beslutte sig for en praksis-epistemologi, der betragter læring som en social praksis.

Entrepreneurskab og andre udviklingsprojekter

Den tredje centrale udfordring for projektet er igangværende fornyelse af stedets undervisningspraksis; modernisering af undervisningsporteføljen og formidlingsformerne, af lærerrollen og læringskulturen har optaget ressourcer i form af timer og aktiviteter. Især alignment-tanken, teamdannelse, projektundervisning og nye eksamensformer har ændret institutionens læringskultur og den eksisterende undervisningspraksis.

I 2008 blev en ny studieordning implementeret med nye fagelementer sammen med en ændret organisering af uddannelsen, så indholdsmål for uddannelsen i informationsvidenskab og kulturformidling er tilpasset et uddannelses- og arbejdsmarked i forandring.

I en situation med forceret faglig nytænkning vil nye initiativer blive mødt med ekstra bevågenhed og en vis skepsis. At omstille den gældende formidlingspraksis fra at være undervisningscentreret til at blive læringsorienteret kræver tid. Dette gælder også projektet om entreprenørskabsundervisning på IVA, der er blevet mødt med to forskellige reaktioner. Den ene er at spørge, om nye initiativer overhovedet har en berettigelse, så længe andre projekter stadig kører. For mange udviklingsinitiativer på samme tidspunkt vil skabe uklarhed om hvilke elementer og tillæg, der virker eller ikke virker. Det drejer det sig om at kunne få øje forskellen mellem det "gamle" nye og det, der er kommet til: det nye-nye. Det handler konkret om at kunne holde projekt- eller casebaserede undervisningsformer adskilt fra entreprenørskabsundervisning.

Den anden reaktion er at hilse det nye velkommen - ikke fordi det er nyt, men fordi det sætter ekstra skub i nytænkning af undervisningen.



Entreprenørskabsundervisningen ses som et bidrag på linje med projektundervisning eller faglige kollokvier organiseret af studerende. Selvom entreprenørskabsundervisning accepteres som endnu et bidrag til fornyelse af undervisningsaktiviteterne på IVA, så er det ikke ensbetydende med, at skepsis forstumrer. Entreprenørskabsundervisningens merværdi skal forklares og dokumenteres. Vi forsøger derfor i denne rapport at fremhæve det særlige ved denne undervisningsform - uden dog at gøre det særlige til noget særligt. Entreprenørskabsundervisning beskrives i forhold til de fagligheder, den tværfaglige og den undervisningspraksis, som på nuværende tidspunkt er under udvikling på IVA.

Vi håber, at andre højere uddannelsesinstitutioner i samme situation og derfor kan drage nytte af de indhøstede erfaringer med introduktion af entreprenørskabsundervisning i organisationen, blandt kolleger og studerende.

Opsummering

Forforståelser er vigtige at være opmærksom på; de afspejler institutionens selvforståelse og definerer den meningshorisont, som entreprenørskab og entreprenørskabsundervisning indgår i. Blandt institutionens medarbejdere foregår en fortløbende retorisk debat blandt andet om de kategorier, der bringes i anvendelse, når undervisningen skal klassificeres. Hvorvidt entreprenørskabsundervisningen opfattes som en tilbagevendende af professionsuddannelsens grå dage, eller om den betragtes som en åbning til den lyse modus 2 vidensproduktion – svaret på dette spørgsmål findes ikke udelukkende i selve entreprenørskabskonceptet. Forforståelsens særlige indhold og historie vil præge svaret på sin måde.

Institutionelle rammer og regler

Et projekt som *Entreprenørskabsundervisning på IVA* realiseres inden for en given ramme; den ramme havde projektet ingen eller kun ringe indflydelse på. Graden af institutionaliseringen kan have forskelligt omfang og kan vise sig på et konkret og et symbolsk plan. Vi starter med de nære regler. Bekendtgørelser eller lovbestemmelser kommer vi ikke ind på.

Det er uddannelseschefen, studienævnet og/eller censorformandskabet, der har været med til at udforme det regelsæt, der også gælder for de to undervisningsforløb, der indgik i projektet. For det konstituerende modul *Entreprenørskab og formidling*, der omfatter 20 ECTS, gælder de samme pensumkrav, prøveformer og eksamensbestemmelser, som for andre tilsvarende moduler på kandidatuddannelsen. På grund af undervisningens særlige karakter, skulle reglerne dog modificeres, så pensumkrav og udformning af opgaven kunne håndhæves mere fleksibelt. Antallet af læste sider kunne variere noget afhængigt af projektets praksiskarakter. Opgaven skulle udformes så den svarede til de processuelle dimensioner i undervisningen. For eksempel forventede man, at den studerendes erkendelsesinteresse blev klart beskrevet; desuden blev opgaven afsluttet med et såkaldt refleksionsafsnit. Til eksamen vurderede man - som ved andre modulopgaver med 20 ECTS – den indleverede opgave samt den mundtlige redegørelse. Prøveformen var fastlagt og lod sig kun delvis forene med den handlingsorientering, som entreprenørskabsundervisning indebar. Det samme gælder gruppeeksaminer.

Frie moduler tæller 10 ECTS, og de er blandt andet tænkt som tilbud, hvor der (kan) eksperimenteres med undervisningens indhold og form og vælges blandt

flere eksamensformer; opgaver kan udformes forskelligt. I det frie modul *Interkulturelle perspektiver i informations- og kulturformidling*, hvor undervisningen blev tilrettelagt efter KIE – modellen, var især eksamensformen anderledes. Der var tale om en mundtlig prøve på basis af et skriftligt oplæg, hvor den studerende gjorde status over indhold, proces og resultater for det projekt, han arbejdede med. Opgavens struktur var tænkt som en syntese mellem den studerendes hensigter med teorien, metodens medvirken i og virkelighedens forventninger til projektet. Eksamen formede sig som en samtale.

Et andet punkt, der bør nævnes under regler, er de taksonomier, der kommer i anvendelse, når de studerendes viden, færdigheder og kompetencer skal defineres og måles. I de seneste fem år har alignment-tanken for alvor vundet indpas i dansk universitetspædagogik. Grundtanken ved at alignment er at etablere en klar sammenhæng mellem undervisningen og eksamen. Målsætningen for undervisningen og kravene til eksamen ekspliciteres i starten af hver selvstændig undervisningsenhed for de studerende. Undervejs finder underviser og studerende via evaluerende samtaler frem til, om man stadig er på rette kurs. Forløbet afsluttes med, at den studerende eksamineres i de veldefinerede krav – opdelt efter viden, færdigheder og kompetencer.

Al undervisning også den forskningsbaserede gøres til en mere eller mindre forudsigelig proces, hvor studerendes læring udfolder sig inden for fastlagte rammer. Når rammerne er givet, bliver underviserens input grundlaget for den studerendes læring. Der er tale om en slags pile- eller årsagspædagogik, hvor tilegnelsen af viden ikke er en selvbestemt aktivitet, men betinget af underviserens rette impulser. Ansvar for at styre undervisningen gennem klare målsætninger bør dog ikke forveksles med at have ansvaret for læringens resultater. Det er vigtigt at være opmærksom på, at den studerendes erkendelsesinteresse udspringer af hans/hendes vidensbehov, som ikke nødvendigvis er identisk med målbeskrivelserne for undervisningen.

Taksonomier bruges til at måle forandringen i mængden af tilegnede færdigheder og kompetencer. SOLO - taksonomien måler den lærendes målopfyldelse. Som Hanne Leth Andersen (2010) gør opmærksom på, så fokuserer SOLO – taksonomien især på kognitive færdigheder. At erkende, at vide, at reflektere, at anvende på andre problemstillinger er eksempler herpå. De kognitive færdigheder er vigtige; kritikken går på, at de i højere grad burde tænkes sammen med den faglige eller praktiske kontekst, som de indgår i. Ved tilrettelæggelsen af vore to undervisningsforløb for entreprenørskab i 2011 har vi – rutinemæssigt – anvendt alignment-tanken og tilsvarende taksonomi uden videre problemer.

Da vores entreprenørskabsundervisning også var handlingsorienteret, og da relationen mellem mål og middel for undervisningen ændrede sig i takt med de

studerendes projekter (se SKUB – modellen), da var kontingens og åbenhed i erkendelsesprocessen stor. Det var vanskeligt at vurdere de studerendes udbytte i forhold til de mål, der er opnået gennem undervisningen. Efter afsluttet projekt er spørgsmålene stadig:

- Hvordan måler man handlingskompetencer og især deres progression, når de studerendes færdigheder i dette kompetencefelt ikke er blevet vurderet før?
- Hvordan "aligner" man mål for undervisningen med eksamenskrav, når entreprenørskabsundervisningen arbejder med praksislæring?
- Hvordan sikrer man en dybdelæring, dvs. en omfattende tilegnelse af stoffet eller fagets problemstillinger gennem praksislæring?

Opsummerende kan man sige to ting. For det første er det vigtigt at have regler, for de repræsenterer institutionens normalforventning til, hvordan undervisning bør afholdes. Undervisningseksperimenter bør bevæge sig inden en normalramme, fordi de skubber til normaliteten og flytter forventninger. Regler sikrer sammenlignelighed og provokerer afvigelse og et udviklingsbehov. Fjerner eksperimentet sig for langt fra det normale, så mister det sin troværdighed, fordi det ekceptionelle kommer til at dominere. Man kan diskutere om *Entreprenørskab og formidling* har ligget inden for det normalt forventelige. Opmærksomheden på projektet var stor; der deltog til tider mange interessenter i timerne – udover undervisere og studerende. Forberedelse og efterfølgende refleksion lå ligeledes langt over det normale.

For det andet har især undervisningen i det konstituerende modul vist, at alignment-tanken med den tilsvarende taksonomi bør modificeres eller i det mindste præciseres. For handlings- eller praksisrelationen komplicerer sammenhængen i triaden mål, eksamen og undervisningsform.

7. Undervisningsforløb

Vi skitserer efterfølgende to undervisningsforløb, hvor entreprenørskab er nøglebegreb. Entreprenørskab som begreb rummer som tidligere nævnt forskellige perspektiver. Entreprenørskab karakteriseres desuden som en undervisningsmetode. Fag eller metode – det har været et af de centrale diskussioner blandt andet med de studerende og med supervisionsgruppen. Det var ikke altid helt indlysende, hvilken problemstilling, der blev diskuteret.

Det er vigtigt at differentiere mellem entreprenørskab som fag og entreprenørskab som undervisningsmetode. Hvis det drejer sig om faget, bør der skelnes mellem entreprenørskab og fag, der ellers udgør faglighed på IVA. Hvis det derimod er undervisningsmetoden, skal entreprenørskab afgrænses fra andre me-

toder såsom projektundervisning, forelæsninger eller seminarer. På baggrund af denne skelnen kan der stilles to spørgsmål: 1. Hvordan kombineres entreprenørskab med f.eks. formidling? Og fører tværfagligheden til berigelse eller forringelse af IVAs faglige identitet? 2. Hvordan kombineres entreprenørskabsundervisning med resten af undervisningsformerne? Og styrker eller svækker denne undervisningsform de studerendes læring?

Det er relativt ukontroversielt at gøre entreprenørskab til en undervisningsmetode, når det gælder kultur- eller informationsformidling. Det er vel heller ikke særlig betændt at bruge holdundervisning til at formidle viden om social entreprenørskab. Det bliver dog spændende at udforske formidling ved hjælp af entreprenørskab som fagligt perspektiv. Måske bliver det endnu mere udfordrende at anvende entreprenørskabsundervisningen som værktøj eller metode, når denne udforskning iværksættes.

Vi valgte for forskellige fremgangsmåder i de to undervisningsforløb. *Entrepreneurship og formidling* var et forsøg at kombinere forskellige fag og anvende entreprenørskabsundervisning som metode. I *Interkulturelle perspektiver i kultur- og informationsformidling* var det kun metoden, der blev bragt i spil. Entrepreneurskab har ikke været et fag, der er blevet undervist i.

Entrepreneurskab og formidling

Faget *Entrepreneurship og formidling* blev gennemført i efterårssemester 2011 som et konstituerende modul; Faget vægtes med 20 ECTS. Antallet af undervisningstimer er sat til 60, fordelt på vejledning og undervisning. Der deltog 14 studerende i undervisningen. 12 gik på til eksamen.

Formålet med undervisningen var at

- give de studerende videnskæssige, metodiske og praktiske forudsætningen for at arbejde med entrepreneurskab
- arbejde med et reelt problem i relation til et konkret, aktuelt og ønsket innovationsprojekt
- kvalificere formidlingsaktiviteter og formidlingsbegrebet gennem innovationsprojektet
- udvikle handlekompetence ved gennem projektet at skabe værdi for andre

Kurset var inddelt i faser og blev organiseret som praksislæring. For at understøtte undervisningens eksperimentelle udgangspunkt indrettede de studerende et projektrum. Rummet skulle både fungere som værksted, galleri og kommunikationssted. På grund af kursets kobling til eksterne praksisaktiviteter kunne omfanget af pensum variere mellem 1000 og 2000 læste sider. Det almindelige

pensum er på 2000 sider. Eksamen blev afholdt efter den form, der normalt gælder for de konstituerende moduler. Tre undervisere var tilknyttet modulet.

Vi kommer i det følgende komme ind på tre ting: a) det duale indhold; b) undervisningsorganisering; c) supervision. En drøftelse af erfaringerne med og en evaluering af undervisningen sker i kapitel 5.

Dualitet i indholdet

Modulets overskrift giver ikke et entydigt fingerpeg om, hvordan kursets indhold skal eller er blevet føjet sammen. Tre kombinationer er mulige. Man kunne lade entreprenørskab danne det faglige centrum for kurset og lade formidlingen være det genstandsområde, hvor entreprenørskab som faglighed demonstreres, afprøves og udvikles. Skruer man de faglige elementer sammen med udgangspunkt i entreprenørskab, får denne faglighed status af en metakompetence, der eksekveres lokalt - dog med de nødvendige tilpasninger. Det var i vores tilfælde formidlingsbegrebet. Undervisningsplanen tillader denne læsning, idet der lægges vægt på formuleringer som *at arbejde med entreprenørskab* eller *konkret, aktuelt og ønsket innovationsprojekt*. De første undervisningsgange var desuden reserveret til at gennemgå en af grundbøgerne i entreprenørskab; formidling kom først senere ind i billedet.

Den anden måde at organisere indholdet på er at lade formidlingsbegrebet og formidlingspraksis være kernen i undervisningen og entreprenørskab være en specifik undergruppe blandt mulige formidlingsformer og formidlingsaktiviteter. Vælger man at tage udgangspunkt i formidlingsbegrebet, så er formidling det faglige ståsted, der udvides med et særligt perspektiv nemlig det entreprenørielle. Entreprenøriel formidlingspraksis kan sidestilles med den ekspressive eller interkulturelle formidling - for at nævne to tænkelige andre varianter. Entreprenørskab som selvstændigt fagfelt kobles til eller integreres i en kendt faglighed, der allerede er blevet undervist i på IVA. Fra det første felt vælges (kun) de elementer, der kvalificerer og udvikler formidlingsbegrebet. Der tyder dog ikke på, at underviserne entydigt har valgt denne variant. I modulet *Entreprenørskab og formidling* blev der også undervist i formidlingsbegrebet, selvom det var forholdsvis isoleret. Først efter flere undervisningsgange blev formidling gennemgået. *Informationsformidling i praksisperspektiv* var desuden det ene undervisningsemne, hvor man anskuede entreprenørskab som en integreret del af formidlingen.

Man kan endelig sidestille undervisning i entreprenørskab med undervisning i formidling. Det vil sige, at begge fagligheder får tildelt lige meget vægt og plads i curriculum. Man kan så diskutere, om dette er hensigtsmæssigt. Men det er ikke videre problematisk at skrue en undervisningsplan sammen efter dualitetsprincippet. Om det også er hensigtsmæssigt, det er blandt andet et undervisningspo-

litisk spørgsmål. Hvis man ønsker en kombinationsuddannelse i f.eks. kulturformidling og entreprenørskab, så kan man benytte sig af dualitetsprincippet. Om dualitet giver meget mening i forhold til et enkelt modul er dog tvivlsomt. I *Entreprenørskab og formidling* var der for så vidt kun tale om en sidestilling af to fagligheder, når det gjaldt de studerendes opgaver. Opgaverne skulle indeholde såvel formidlingsteori som entreprenørskabsteori – en opgave, som de studerende løste forskelligt.

Ud fra undervisningsplanen er det mest rigtigt at konstatere, at overskriften *Entreprenørskab og formidling* var bogstaveligt ment. Det var entreprenørskab, der dannede fundamentet for samordningen af de faglige elementer; og de studerende skulle lære at arbejde med entreprenørskab i forbindelse med et selvvalgt innovationsprojekt. Formidling kom undervisningsmæssigt i anden række.

Undervejs i forløbet har der været en del diskussioner om proportionerne. Diskussionerne kunne tyde på to ting: a) præmisserne for undervisningen har ikke været helt gennemskuelig fra starten; b) entreprenørskab fik for meget vægt i forhold til formidling.

Organisering af undervisningen

Undervisningen blev hovedsageligt organiseret efter KIE – modellen. I starten blev der brugt en del tid og energi på at udvikle og kvalificere de studerende projekter eller projekt idéer. Til det formål blev der oprettet faste sparringsgrupper, hvor de studerende i fællesskab kunne præsentere, kommentere og videreudvikle deres projekter. Lidt senere i forløbet fandt der også gruppevejledning sted; her var det underviserens opgave at understøtte de fagligsociale relationer og styrke fagligheden i de enkelte projekter. Da projekter skulle vurderes med henblik på deres sociale værdi, blev der brugt eksterne konsulenter, dels fordi konsulenter havde større erfaringer med entreprenørskabsprojekter, dels på grund af deres gode kendskab til informations- og kulturformidling.

Entreprenørskabsundervisning er også et spørgsmål om timing. Når der skal genereres projekt idéer, så er det oplagt at lægge timerne til det formål forholdsvis tidligt i forløbet. Eller når projekternes sociale bæredygtighed skal vurderes, så må der være så meget tid, at den studerende har en realistisk chance for ændre projektdesignet. Undervisningen har tidsmæssigt været komprimeret, fordi afleveringsfristen for modulopgaverne kunne ikke flyttes.

Underviserne valgte at organisere de studerendes læring som praksislæring og som formidling af vigtige faglige input. Det faglige input bestod f.eks. af informationspakker i entreprenørskab, formidling, scenarietænkning eller boundary theory. Informationspakkerne var ikke tænkt som en integreret del af praksislæringen; til gengæld ville man gennem koncentreret kommunikation af indholdet

sikre den nødvendige faglige tyngde i projekterne og opgaverne. Praksislæring fandt sted, når det gjaldt at kvalificere de studerende projekter. Projekternes tilblivelse – fra ide til opgave – styrede den faglige og metodiske, den organisatoriske, relationelle og kommunikative formidlingsproces. Ved praksislæring blev der først og fremmest taget hensyn til, hvordan projekterne udviklede sig. Set i bakspejlet havde været ønskeligt at skabe et mere organisk samspil mellem praksislæring og teoriformidling. Om det i det hele taget kan lade sig gøre, er også et spørgsmål om, hvor meget underviserne kender til udfordringer, muligheder og begrænsninger i læringen gennem praksis. Her spiller erfaring og mod sammen; underviserne havde gode erfaringer med formidling af teorier; måske kunne man have været lidt modigere med de praksisrelaterede læringsprocesser.

Supervision og deltagende observationer

Undervisning i *Entreprenørskab og formidling* var ikke kun et forsøg på at afprøve entreprenørskab og entreprenørskabsundervisning på IVA. Modulet blev også brugt som studieobjekt med henblik på at skrive et manual til entreprenørskabsundervisning. For at kunne studere objektet nærmere deltog to observatører, der protokollerede undervisningen. Derudover fandtes den såkaldte tvillingeordning. Hver af de tre undervisere kunne vælge en underviser, som efter aftale med underviseren deltog i undervisningen. Tvillingerne fungerede som sparingspartnere; de kom med konstruktivt kritiske kommentarer til aktiviteterne i og organiseringen af undervisningen. Der var med andre ord tale om faglig supervision.

Ordningen fungerede glimrende; at den nævnes i denne sammenhæng, hænger sammen med, at tvillingerne tit var til stede i undervisningslokalet og var med til at skabe en særlig opmærksomhed hos de studerende alene på grund af deres tilstedeværelse. Man kan med sikkerhed gå ud fra, at undervisningen blev påvirket af det. Men det er svært at sige, om og hvor meget de studerende lod sig påvirke. For underviserne betød supervisionen i det mindste, at den enkelte blev mere bevidst om sine undervisningsbilleder og undervisningspraksis.

Supervisionen kunne have været anvendt mere målrettet. Hvis underviserne f.eks. på forhånd havde formuleret nogle opmærksomhedspunkter, vil feedback have været mere fokuseret. Supervisionsordningen kan i hvert fald anbefales, især når man på forhånd er blevet enige om de forventninger, man har og kan have til hinanden. Det er vigtigt, at de studerende orienteres grundigt om ordninger af den slags for at undgå misforståelser.

Interkulturelle perspektiver i formidlingen

Faget *Interkulturelle perspektiver i kultur- og informationsformidling* blev afholdt i efterårsemester 2011. 15 studerende var tilmeldt modulet; 10 gik til ek-

samen i det. 2 af de 10 studerende var også tilmeldt det konstituerende modul *Entreprenørskab og formidling*.

Formålet med undervisningen var at

- give et overblik over et tværfagligt forskningsområde
- give et indblik i organisationers og personers interkulturelle videnspraksis.
- introducere til de relationelle og dialogiske perspektiver i interkulturel kontakt
- analysere formidlingspraksis i tværkulturelle kontekster
- skabe interesse for interkulturel kommunikation

Den interkulturelle kontakt blev defineret som et møde med og en konfrontation mellem selvindlysende, men fra hinanden afvigende normalitetsopfattelser. Om undervisnings- og arbejdsformer blev der skrevet, at der arbejdes problemorienteret og praksisrelateret. Den studerendes læring blev desuden understøttet af gængse undervisningsformer.

Ved eksamensformen blev der i særlig grad taget hensyn til, at kurset var praksisrelateret. De studerende blev bedt om at aflevere et statuspapir over deres interkulturelle projekt. Her skulle de beskrive erkendelsesinteresse, teorivalg og analysestrategi, praksisfelt og opnåede resultater. Prøven var en mundtlig dialog på baggrund af statuspapiret.

Modulet blev ikke italesat som entreprenørskabsundervisning. Det blev bevidst forsøgt ikke at koble praksisorienteringen sammen med ordet entreprenørskab. Der blev dog undervist med udgangspunkt i praksisrelaterede materiale; og de studerende blev opfordret til at inddrage og analysere den interkulturelle praksis i deres eksamensprojekter. Selvom der ikke er blevet skiltet med entreprenørskab, så blev undervisningen organiseret efter KIE - modellens i tre faser: en kreativitetsfase, hvor der skulle udvikles projekt idéer, en innovations- og implementeringsfase, hvor projekterne skulle vurderes med henblik på deres værdi for andre, og endelig en afslutningsfase, som bestod af selve eksamenen.

Meningen med at organisere undervisningen på denne måde var at finde ud af, om man kan anvende metoderne fra entreprenørskabsundervisning uden at skulle undervise i specifikt i entreprenørskab eller i teorierne om det. Antagelsen var, at det burde være muligt at undervise med en handlings- og deltagelsesorienteret didaktik i hånden mpg at styrke de studerendes analytiske og handlingsorienterede færdigheder og samtidigt forblive inden for rammen *interkulturel kommunikation*. Det skal dog tilføjes, at denne ramme tilbyder mange tilkoblingsmuligheder til praksis. Desuden var der – som formodet af underviseren – ikke tid til: 1. at de studerende kunne tilegne sig både et grundigt kendskab til et stort og tværfagligt forskningsfelt, 2. at analysere den interkulturelle dialog og

interaktion i praksis og 3. reflektere over de temaer, der gælder entreprenørskab: f.eks. handlingskompetencer, projekters sociale værdi, forretningsplaner eller forskellen mellem effectuation og causation i planlægningen af projektaktiviteter.

Det er vanskeligt at sige noget validt ud fra de høstede erfaringer, og om hensigterne bag undervisningen i dette fag kunne indfries. Erfaringsgrundlaget er spinkelt; vi vil dog gengive tre studenterprojekter for at vise, hvordan praksis samt deltagelses- og handlingsorienteringen har fundet indpas i undervisningen.

Projekt 1 handler om en interkulturel litteraturcaféaften. Den studerende organiserer en caféaften i en af Københavns multikulturelle bydele. Projektet styres af erkendelsesinteresse og spørgsmålet, om litteratur kan være med til at overskride kulturelle grænser og kan bygge bro mellem kulturer og nationalidentiteter. I forbindelse med den afholdt litteraturcaféaften gennemføres fem interviews med deltagerne. I analysen påpeges, at litteratur kan skabe bro, men litteraturen er ikke selve broen. Praksisrelationen i dette projekt er manifest. Den studerende arrangerer et kulturmøde, som hun selv aktivt deltager i, frembringer efterfølgende viden om mødet og analysere empirien ved hjælp af de teorier, der er blevet drøftet i undervisningen. Her er der tale om både iagttagelse og deltagelse i en praksis, der blev arrangeret med en specifik intention i mente.

Projekt 2 handler om mangfoldighedsledelse i et plejecenter i København. Her er det den interkulturelle kommunikation i organisationen, der undersøges og analyseres ud fra et ledelsesperspektiv. Projektet teoretiske ståsted er mangfoldighedsledelse samt beslægtede teorier om interkulturel kommunikation. Den studerende diskuterer forskellige tilgange til mangfoldighedsledelse, og hvordan de er blevet praktiseret i organisationen. Praksis kan deles op i et deltagelsesperspektiv og et handlingsperspektiv. For den studerende har plejehjemmet været et arbejdssted, hvor han har mødt kollegaer fra forskellige nationaliteter. Som ansat har han været med til at være del af det arbejdsfællesskab, deres kommunikation og interaktionen. Handlingsperspektivet var relateret til at indsamle empiri til at kunne skrive statusrapport. Det fremgår af konklusionen, at en kombination af teori og praksis har været berigende i analyseprocessen. Det i teorien beskrevne var en genkendelig tendens i praksis, der ledte frem til en mere specifik erkendelse. Deltagelse i praksis havde anomalier som udgangspunkt, men skete ikke med henblik på at ophæve dem.

Projekt 3 beskæftiger sig med "omvendt kulturchok" og oplevelsen af at føle sig fremmedgjort derhjemme, efter at man har opholdt sig for en længere periode i udlandet. Analyseobjektet er en frivillig forening og deres hjemmeside "www.hjemvendte.dk". Den studerendes motivation udspringer ikke erfaringer med de problemstillinger, som foreningen prøver på at løse. Udgangspunkt for

projektet er analytisk. Imidlertid kan man konstatere, at den valgte metode fører til interessante resultater og indsigter. Den studerende vælger at spørge såvel personer, der har været af sted og er vendt hjem, og personer hvis udrejse er umiddelbart forstående. Interviewet drejede sig om indhold, image og formidling af de informationer, der præsenteres på hjemmesiden. Der konstateres, at formidlingspraksis og informationspraksis kan ikke adskilles fra hinanden og kulturformidling og informationsformidling i en interkulturel kontekst er to sider af samme sag. Med henblik praksis kan der siges to ting: a) da de hjemvendte er en overset gruppe, krævede det en ekstra indsats af den studerende for at etablere kontakter; b) projektets resultater lægger op til ny udforskning, hvor ”forskeren” arbejder målgruppespecifikt og involverer sig i målgruppernes specifikke informationspraksis.

De tre projekter viser, at teori og praksis kan betyde mange ting, og at deltagelse i praksis styrker de studerendes analytiske kompetence på forskellig vis. I første projekt tager den studerende initiativ til et arrangement, som hun deltager i og analyserer. I andet projekt reflekteres over aktiviteter, som man selv er en del af. Iagttagelsespunkt er her spørgsmålet, hvordan medkonstruerer diskurser eksisterende handle- og tænkemønstre, og hvordan kunne man etablere alternative diskurser. I det tredje projekt fører analysen frem til anomalier eller disharmonier; den konstatering kan blive et omdrejningspunkt for et nyt praksisprojekt. Den studerende kom i fremlæggelsen selv med et forslag til at udvide foreningens aktiviteter ved at inddrage andre gruppers informationsbehov i formidlingsprocessen.

På trods af de åbenlyse begrænsninger giver de tre skitserede projekter et fingerpeg om, at deltagelse i praksis ikke bør opfattes alt for snævert. For de studerende startede praksislæringen forskellige steder. Hvis man i bedste entreprenørskabsånd kun har øje for projekter, hvor deltagelses- og handlingsorienteringen udfolder sig gennem selvinitierede aktiviteter, så overser man muligvis andre kilder til viden, indsigt og refleksion. Projekt 2 viser for eksempel tydeligt: at træde ud af processen og aktiviteternes strømme betyder at sætte en parentes om deltagerperspektivet og bruge tilskuersynsvinklen til at skaffe sig et overblik over mulige anomalier. Læringen sker her ikke ved at få en projektidé til at fungere i praksis, men ved at finde ud af om den eksisterende praksis fungerer efter hensigten. Ved det tredje projekt er især interessant, at det først er gennem teorien og analysen, at den studerende får en noget dybere forståelse for anomalierne. Her er det selve analysen, der skærper blikket og dermed skaber forudsætninger for et praksisprojekt.

Lad os komme tilbage til kurset og KIE - modellen. Set i bakspejlet kan man diskutere, om det var hensigtsmæssigt ikke at nævne entreprenørskab med et ord og samtidigt forvente, at de studerende arbejder praksisorienteret. KIE – model-

len kunne godt bruges til at inddele undervisningen i faser, hvor specifikke læringsaktiviteter var fremherskende. Det lykkedes også for de studerende at finde frem til for dem relevante projekter. Underviseren oplevede dog noget grus i maskineriet, hvad angår overgangen fra kreativitetsfasen til innovations- og implementeringsfasen. Formidling af stoffet skulle ske i takt med, at de enkelte projekter og opgaver blev udviklet - det var underviserens hensigt. Men den praktiserede undervisningskultur stod lidt i vejen for denne smukke tanke. I stedet for var ønsket, at den etablerede arbejdsdeling blev opretholdt: først underviser underviseren og bagefter afleverer den studerende sin læring i form af en opgave. Med lidt bagklogskab kan man sige: den rette italesættelse af undervisningsmodellen havde måske ført til større klarhed i processen.

Opsamlinger på tværs

Handlingstyper

Entreprenørskabsundervisning bygger eksplicit på tre handlingstyper:

- den kreative,
- den analytiske
- den strategisk-instrumentelle

Med kreativitet mener KIE – modellen at udvikle nye ideer gennem divergent tænkning. Cafe – modellen vurderer kreativitet ud fra forskellige mulighedsonologier. For eksempel skabes muligheder i en social proces ved hjælp af eksperimenter.

Analytiske færdigheder er nødvendige for at udvikle ideernes kreative potentiale til innovationer, der har sociale værdier. Vurdering af det innovative koncepts sociokulturelle kontekst, af de teknologiske udfordringer eller økonomiske risici kræver analytiske kompetencer. KIE – modellen beskriver disse færdigheder som konvergent tænkning og SKUB – modellen som planlægning af processen ud fra de til rådighed stående midler.

Gennem strategisk-instrumentelle handlinger bliver innovationen til implementering. Det er især målrationelle overvejelser, der kræves i implementeringsprocessen. Igen prioriterer modellerne forskelligt. I KIE – modellen trænes handlekompetencer. SKUB – modellen satser blandt andet på virkningsfulde netværk; Cafe – modellen arbejder med alternative scenarie-beskrivelser.

Disse handlingstyper findes i den eksterne praksis og som en del af undervisningen som praksisform. I undervisningssammenhæng bliver den analytiske handlingstype den fremherskende. Undervisning og læring skal styrke de studerendes analytiske kompetencer. Teori, metode og empirien bliver byggestenene. Opgaver vurderes ud fra deres analytiske skarphed. Spørgsmålet bliver, hvordan de

tre handlingstyper spiller sammen, når det drejer sig om entreprenørskabsundervisningen.

Hvis man uden videre supplerer den analytiske handlingstype med den kreative og strategisk-instrumentelle, så fører det sandsynligvis til debatter, der minder om dem, vi har ført i forbindelse med faglighed og dybdelæring. Derfor er det vigtigt at fastholde den analytiske handlingstype som den mest centrale. Foretagsomhed og handlingsorientering skal bidrage til at styrke de studerendes analytiske kompetencer.

Det er ligeledes vigtigt at undersøge, hvordan kreativitet og strategisk-instrumentelle handlinger hensigtsmæssigt kan integreres i den analytiske handlingstype. Sagt på en anden måde: der skal ikke undervises specifikt i kreativitet eller udarbejdelse af forretningsplaner på IVA. Spørgsmålet er derimod, hvordan vi kan styrke de analytiske færdigheder gennem undervisningsformer, der fremmer divergent tænkning eller styrker evnen til at udarbejde alternative scenarier og opbygge effektive netværk.

Individuelle og fællesprojekter



Undervisningen i både *Entreprenørskab og formidling* og *Interkulturelle perspektiver i kultur- og informationsformidling* byggede hovedsaglig på individuelle studenterprojekter eller -aktiviteter. Fællesprojekter var ikke udelukket, men undervisningskoncepterne fremmede dem ikke nødvendigvis. Som undervisere havde vi med mange små projekter at gøre.

Begrundelsen for dette valg var dels, at læringskulturen i den senere tid har taget en drejning i en individuel retning dels det praktiske forhold, at de studerendes studieaktiviteter på dette uddannelsesstrin er ret specialiseret. Endelig har studie- og læringskulturen været en begrænsning, da eksamensordningen ikke understøtter fælles projektaktiviteter. Da vi kom lidt længere ind i semestret, mødte vi yderligere et argument.

Projekterne blev valgt forholdsvis tidligt sammenlignet med andre undervisningsforløb. Både undervisere og studerende var usikre på, om de valgte projektemner var bæredygtige. Emnerne virkede i nogle tilfælde kunstige, og erkendelsesinteressen var ikke særlig specifik. For de studerende var det vigtigt at have et projekt og få et ejerskab til det. Ejerskabstanken betød nok, at underviserne var tilbageholdende med at skubbe til fællesprojekter.

Det er rigtigt, at iværksætterkulturen er projektorienteret; det er dog det individuelle projekt, der er i fokus. Er projekt idéen først født, så gælder det om at udvikle den og gøre den robust. Der kan være flere om at udvikle projektet; denne proces baserer sig imidlertid på en accepteret idé. Der var ikke konkurrerende ideer, der skulle igennem et udskilningsløb.

En del af undervisningen var struktureret med vejlednings- og refleksionsgrupper, så muligheden for større fællesorientering var til stede. Men vejledningen var rettet mod det enkelte projekt. Projekterne blev på intet tidspunkt forsøgt at blive kørt sammen.

Hvis vi tager praksislæring såvel som det partecipatoriske paradigme alvorligt, så burde man i det mindste have forsøgt at fremme fællesprojekter, - ikke fordi fællesprojekter nødvendigvis er lykken. Når faglighed bringes sammen med og udvikles gennem praksislæring, så er det ikke nok at fokusere på viden uden også tænke på interaktioner og relationer. Relationskompetencerne blev trænet i vejlednings- eller refleksionsgrupperne, men der manglede, hvad man kan kalde det fælles tredje. Samtalerne om projekterne var i for stort omfang tilskuerorienteret. Underviserne og de andre studerende lyttede til det, den studerende havde at fortælle om sit projekt. Deltagelse var en deltagelse i fortællingen, ikke en deltagelse i handlingen. Deltagerperspektivet kunne have været styrket, hvis basis fra starten af havde været fællesaktiviteter og -projekter.

Den udforskende læring

At undervisningen på de højere læreanstalter er eller skal være forskningsbaseret betyder flere ting: formidling af forskningsviden, formidling af viden på en højere læreanstalt eller formidling af viden, færdigheder og kompetencer via deltagelse i forskningsaktiviteter. Især det sidste perspektiv åbner op for at kombi-

nere hensigten med entreprenørskabsundervisning med målsætninger for undervisningen på højere læreanstalter.

Stikord er *udforskende læring*, hvor de studerende aktivt deltager i forskningsaktiviteter, der søger ny viden på en udforskende ofte innovativ måde og med resultater, der har samfundsmæssig værdi. Entreprenørskabsundervisning vil det samme. Anvendelsen af forskningens metoder betyder, at den ekspansive og kreative læring foregår på faglighedens præmisser. Ved tilrettelæggelsen af undervisningen især i *Entreprenørskab og formidling* har vi forsøgt at sikre det faglige input trods mindre teori- og metodemoduler. Det kunne være gjort på en mere organisk måde, hvis *Entreprenørskab og formidling* også var et forskningsprojekt.

Der er begrænsninger forbundet med den udforskende læring, især når eksterne praksisfelter integreres, for ikke alle typer forskningsaktiviteter har interesse i den forbindelse. Der findes forsøg og koncepter, hvor praksisforskning kombineres med praksislæring; men forskning, der udelukkende har et teoretisk sigte, vil være mindre egnet til den udforskende læring. Der er også andre begrænsninger. Det vil være oplagt ud fra vores erfaringer med entreprenørskabsundervisningen at udvikle et koncept for den *udforskende læring*. Analytiske kompetencer kunne udfoldes i samspil med de dynamiske elementer, som praksislæring og læring gennem praksis rummer.

8. Studerendes og underviseres stemmer

Indledning

I dette kapitlet fremstilles deltagernes perspektiver på deres egne, medstuderendes og kollegers positioner i det, vi i det følgende betegner som det entreprenante rum. Vi har tidligere i rapporten beskæftiget os med at beskrive, hvordan entreprenørskabsundervisningen har været baseret på at styrke faglighed og akademisk kompetence på IVA suppleret med handlingselementet. I dette afsnit fremstilles deltagernes perspektiver på læring i forløbet, dels fra de studerendes perspektiv og dels fra underviserens perspektiv

Læringsoptik

Indenfor teori om entreprenørskabsundervisning introduceres kognitive og social konstruktivistiske retninger som et forsøg på at udvide den platform, hvor man gennem undervisning uddanner til at bevidstgøre studerende om deres evner og muligheder. (Lynfort 2011: 140) Læring i dette perspektiv fortsætter dermed tendensen indenfor det overordnede felt entreprenørskab, hvor man opererer med individet som udgangspunkt for læring og entreprenant adfærd. For-

målet med viden om entreprenørskabsundervisning bliver at forstå, hvordan individer skaber mening i et entreprenant univers som bevidste og handlende aktører. I vores analyse fokuserer vi på kontekst og interaktion *mellem* mennesker og ikke kun i den enkelte. For den sociale virkelighed - og dermed det entreprenante rum - skabes gennem intersubjektive processer i en kontekst. Undervisere, studerende, medstuderende og omverden indgår hver i sær i konteksten. Det interessante bliver at skabe viden om, hvordan det entreprenante fænomen bliver til i en mellemmenneskelig social proces f.eks. en undervisningssammenhæng.

Første del af kapitlet ser på, hvad der har skabt en forskel fra tidligere erfaringer som studerende. Her lader vi os inspirere af Weicks ((1995) i Rae 2000) læringsbegreb, som indkredser en sammenhæng mellem 'det at vide', 'det at gøre' og 'det forstå hvorfor' som det, der resulterer i læring:

“Learning is a discursive, sense-making process of constructive activity in which we create new reality, by talking and doing as we learn. We may not be able to distinguish between the activity of learning and the activity of talking about doing “what we have learned”; the act of learning embodies the changed behaviour and the understanding of what, how and why there is difference from a former reality. (Rae 2000:151)

'Fortællingerne' om, hvordan de studerende oplever, at undervisningen for at styrke den faglige og akademiske kompetence bliver tilført en handlingsdimension, har vi samlet ved at gennemføre interview med deltagerne undervejs i og efter forløbet. De studerende blev interviewet to og to eller enkeltvis om deres oplevelse af det, der har skabt engagement, og de præmisser der er blevet accepterede, et fokus på handling og de studerendes praksis, samt feedback i undervisningen i forhold til at understøtte refleksioner over handlinger og det lærte (Ud fra en simpel model for elementer der understøtter i læreprocesser jf. Illeris 2011)

Projektgruppen har fået tilladelse til at læse og citere fra de studerendes refleksionsnotater. Tilsvarende har undervisere og tvillinger fået anledning til at fortælle om forløbet og deres egen rolle, der retrospektivt kunne læres af forløbet, og hvordan de kunne se sig selv og entreprenørskabsundervisningen udvikle sig i fremtiden.

De studerendes fortællinger

Analytisk ramme

Ser vi på de mål, de studerende fik beskrevet for undervisningen samt den instruktion de fik på modulet, så er der umiddelbart en bred forståelsesramme for, hvordan man uddannes i entreprenørskab. Rammen omfatter tre delprocesser for handling: konstruktion, evaluering og udnyttelse af muligheder (oversættelse af Shane og Venkataraman, 2000, 218). 'Konstruktion' er en social konstruktionistisk oversættelse af begrebet discovery eller opdagelse og betoner, at 'muligheder' eller ideer ikke findes som objektive fænomener, men konstrueres i den sociale kontekst. Vi anvender denne begrebsramme som optik for de processer, de studerende oplevede at gennemgå. Denne procesmodel for handling er suppleret af to dimensioner af refleksion, som optræder som læringsmål for modulet: De studerende skulle dels 'demonstrere refleksion over egen læring'. Det satte fokus på den refleksive dimension som en konsekvens af den handlingsorienterede læring, som var ny for både (mange) studerende og undervisere. En anden dimension handler om at benytte kritisk refleksion som en arbejdsmetode i den entreprenante læring, bl.a. repræsenteret i læringsmålet: "kvalificere formidlingsaktiviteter og formidlingsbegrebet gennem innovationsprojektet" (jf. Modulets undervisningsplan)



Den betoner, hvordan de studerende på baggrund af deres generelle akademiske kompetence analyserer på mulighederne i de tre faser: konstruktion, evaluering og udnyttelse.

Uddannelsesfeltet

Vores undersøgelse er forankret i et uddannelsesfelt med en faglighed, som traditionelt ligger langt fra beskrivelsen af entreprenører. I en forenklet opstilling af humanisters faglighed kontra entreprenørielle kendetegn, da arbejder humanister, dekonstruerende, gruppeorienterede, kritiske, helhedsorienterede og idealistiske. Heroverfor står entreprenørens kendetegn som behov for at præstere, selvbevidst, tager risici, innovativ, handlingsorienteret, individuel og selvstændig. Disse kendetegn eller diskursive temaer eksisterer ikke i sig selv, men kan betragtes som teoretiske modsætninger (Rae 2000:156). Det relevante her er, hvordan de studerende vægter kendetegn ved deres handlinger, og hvordan disse aspekter af forskellige modpositioner fletter sig sammen eller forbindes i læreprocessen.

Med disse analytiske afsæt vil vi med uddrag af data undersøge muligheder og udfordringer i at integrere den entreprenante faglighed i udviklingen af IVA faglighed

Temaer

Tre typer af modsætninger går igen i de studerendes fortællinger. Modsætningerne fungerer her som yderligere en tematisk ramme for at vise, hvordan det refleksive og det handlingsorienterede spiller sammen i den konkrete kontekst og relation til elementer i den entreprenante proces, der blev identificeret som konstruktion, evaluering og udnyttelse af muligheder.

- Entreprenørskab som studeret praksis og som tilgang til praksis
- At stå i relation til overfor at stå i modsætning til.
- Mene og gøre noget forskelligt.

Studiet af entreprenørskab og entreprenant praksis

(Uddrag af en studerendes idépræsentation)

Det skabende møde



1. Mit teoretiske møde med entreprenørskab
2. Mit møde med Bestyrelsen for Bio Bistro i praksis
3. Det skabende møde – en afrunding

Det skabende møde

Entreprenørskab er viden om paradokser og forståelse for kompleksiteter.

- Entreprenøren er en balancekunstner, der balancerer i paradoksernes univers mellem planlægning og improvisering.



Flere steder i fortællingerne møder vi de studerendes holdning til, at de befinder sig midt imellem at skulle handle igennem en teoretisk ramme og samtidig bringe sig i spil i 'virkeligheden udenfor IVA'.

Fra start bliver de studerende opfordret til at medbringe en idé, som de skal arbejde med. Det viser sig vanskeligt for mange og kun få arbejder videre på den idé, de har medbragt. Øvelser med idégenerering indgår på modulet, men efter en række teoretiske forelæsninger om entreprenørskab. De studerende oplever frustration over, at de ikke nødvendigvis skal eller kan gennemføre og reelt udnytte den idé, som de har udviklet, men og at handlingselementer dermed får præg af leg. Det hindrer dem i at involvere eksterne aktører i processen, men samtidig letter det deres udfordringer i faget, så det synes mindre krævende. På forskellige vis adresserer de studerende denne situation i de tre delelementer. I relation til konstruktionen af selve ideen er det for nogle et vægtigt argument, når de vælger hvilken type idé, de vil arbejde med. Eksempelvis beskriver en studerende skellet mellem at konstruere projekter på universitetet overfor det at generere ideer ud fra disharmonier i virkeligheden:

"Det, som har været den store udfordring, har været at værdisætte projektet i forhold til omverdenen. Men dette kan også hænge sammen med, at projektet er skabt ud fra kursets formål om at skulle deltage eller starte et projekt, hvor jeg tror, at nye muligheder og idéer ofte kommer ud fra en hverdagspraksis, hvor man finder nogle disharmonier. En anden udfordring har været, at det er svært at skulle lave eller tage del i et kortvarigt projekt, dels da projekter i den virkelige verden som regel foregår over en længere periode, og dels fordi de fleste mennesker, der til daglig arbejder med projekter, har meget travlt og ikke har tid til at involvere andre, (som f.eks. os studerende) der ikke bidrager konstruktivt over en længere periode."

Den studerende oplever, at hendes projekt bliver et 'rent skoleprojekt' som legetimeres af, at processen i lektionsplanen ikke muliggør (tiden til) aktiv handlen udenfor universitetet.

En anden studerende sondrer mellem 'projekt' og 'problem' som forskellige betegnelser for den praksis de studerende skulle deltage i på modulet. Hermed udtrykkes en forventning om, at lære noget af sin deltagelse i et konkret praksisfelt.

”Man skulle som studerende have kunnet vælge sig ind på et problem fra starten. Så skulle man i grupper generere ideer ud fra kendte problemstillinger. Så linjen er relevant fra starten. Det skulle være en ægte idé – det skulle være en institution, der havde brug for at få løst et reelt problem. Der var jo kun ikke tid til at udvikle ideer. Vi skal have et problem, ikke et projekt. Og så tager man fat i mennesker udenfor IVA. Så bliver det mere realistisk.”

Blandt andre studerende kommer udnyttelseselementet tydeligere i spil, når de konkret gennemfører den mulighed, som de udvikler i faget. En studerende gennemfører en social event på basis af den faglighed, hun har fra sit studie. Hun får sammen med vejlederen sporet sig ind på en idé ved at benytte et netværk, hun allerede kender til samt at benytte en faglighed, 'hun i forvejen har godt styr på' frem for at benytte formidlingsteoriene introduceret på modulet. Den studerende beskriver sin egen proces med handling som et afgørende mål. Handlingsdimensionen tager ifølge den studerende et tydeligt afsæt i hendes faglige bagage og interesse for litteratur. Handlingsdimensionen understøttes ifølge den studerendes side af, at hun oplever en sin vejleders opbakning til, at udforske sin faglighed entreprenørielt gennem sit fokus på, hvordan det faglige afsæt kan komme til udnyttelse i praksis.

En anden gruppe beslutter at anvende et organisatorisk læringsdesign fra et tidligere modul til at øve sig i at realisere ideen i samarbejde med en virksomhed.

En tredje studerende oplever, at der lægges særlig vægt på teoretisk refleksion i forbindelse med eksamen, frem for refleksioner over de handlinger den studerende har afprøvet. Den studerende benytter imidlertid muligheden for at realisere sit projekt ved at tilmelde sig et efterfølgende modul, så hun får mulighed for at arbejde videre med sit projekt. Her beskriver den studerende, hvordan hun inspireret af en teori om handling ved at benytte sit personlige engagement og viljen til at blive ved, insisterer på at afprøve ideen overfor virkelige aktører:

I januar 2012 fik jeg så en henvendelse fra ITUs digitale opslagsforum – en studerende havde netop udviklet et program, en skabelon som han prøver at sælge. I februar skal jeg til te hos en leder fra Københavns Biblioteker. Jeg stiller mit koncept gratis til rådighed mod af få noget projektparring fra lederen. Lige nu arbejder jeg videre med konceptet og har valgt et forårsmodul om Strategisk Kommunikation. Her kan jeg bruge modulet til at koncentrere mig om interaktivitet – hvordan publikum på et museum kan interagere.

Handlingselementet aktiveres således på forskellige måder hos flere studerende og grupper. Men fordi undervisningsplaner og studieordningen ikke har et indbygget krav om udnyttelsesdimensionen bliver der ikke lagt så stor vægt på det

tidsforbrug som projekterne ville have, hvis de skulle realiseres indenfor ét modul.

At stå i relation til overfor at stå i modsætning til

De studerende deltager i en workshop, hvor målet er at etablere refleksioner over ideer og udnyttelse - 'tænke ud af boksen'. De studerende har fra starten oplevet at skulle arbejde selvstændigt med en idé, mens præmissen under idé genereringsworkshop'en vendes til at være betinget af et samspil. Her fungerer workshoplederen som procesleder, og sætter en ny ramme for vejledning og refleksion over handling.

I andre dele af undervisningen forfølges princippet om, at de studerende skal indgå sparring om deres ideer. Fokus ligger her på de studerendes valg af teori og på den enkeltes studieopgave. De to typer af gruppearbejde på modulet giver meget forskellige oplevelser af samspillet på holdet. Mens idégenereringsworkshop'en vægter det sociale samspil, bliver den øvrige vejledning baseret på vejledning af enkeltopgaver. Det teoriorienterede gruppearbejde får flere studerende til at fokusere på deres individuelle idé. Samtidig etableres en bevidsthed om arbejde i teams eller grupper gennem undervisningen i teorier om innovation og entreprenørskab og introduktionen af en anden type vejledning i fælles idégenerering.

Her beskriver en studerende i et gruppeinterview vejledningsfunktionen, og hvordan hun ser, at den kan spejles i såvel en entreprenørskabsoptik og faglige mål for praksisorientering.

Hvad oplever I især har skabt engagement på holdet?

Kromann! (refererer til idégenereringsworkshop'en) – Men i stedet for en teoretisk praksisdag om principper for at generere ideer – så skulle vi have gjort det i forhold til vores egne ideer eller problemer - i hele to til tre dage. Og det skulle være helt fra start. Der kunne også være andre facilitatorer - man kunne jo opfordre vedkommende til at sætte sig ind i teorirammen også. Og så skulle det køre. Det er nødvendigt at det er intensivt i. Man skal mærke i kroppen, at man er igennem en proces og hold da op hvor det rykker.”

Refleksiv evaluering vigtigt læringselement for studerende

De studerende oplever generelt forvirring over, at de både skal beskæftige sig med teoretisk indsigt i formidling parallelt med, at de forventes at arbejde med projekter set ud fra problemer eller disharmonier, som de ifølge studieordningens undervisningsplan 'skal etablere et tværfagligt samarbejde (udenfor IVA) omkring' (jf. læringsmålene i undervisningsplanen). Flere steder i interviewene forholder de studerende sig til vekselvirkningen mellem de teoretiske indhold og

arbejdet med praksis og handling og de studerendes ideer som et løbende dilemma.

De studerende benytter i flere tilfælde deres eksamensopgave samt refleksionsnotater som en kritisk refleksiv tilgang til delprocesserne, som de har arbejdet med i forhold til undervisningen og i forhold til deres egne valg, og forholder disse læreprocesser til hinanden.

I interviewene fremhæves refleksionsnotatet som et vigtigt element i at studere på en entreprenant måde. Det fremgår af samtalerne og opgavernes notater, at de studerende ser en værdi i også at lade analysearbejdet angå deres egen læringsproces. Begrundelsen er, at de har været udsat for en anden arbejdsform, der ved slutningen af kursusforløbet har givet nye erkendelser og nye muligheder og problemer, som de har behov for at få sat i perspektiv.

En studerende beskriver den læring hun oplever ved reelt at handle fremfor at simulere en praksis og konstaterer, at det gør en relativt stor forskel.

”Det var meget lærerigt at opgive projektet og endelig tage udgangspunkt i disharmonier i min egen hverdag, som jeg aldrig før havde italesat. Jeg kunne se, hvor vigtigt og motiverende det var at bringe sig selv ind i processen og tænke store tanker. Aktivt tage fat i selvvalgte problemstillinger som udlændinges manglende ret til rettigheder – og ikke kun teoretisk at beskæftige sig med den - det gør emnet meningsfuldt og til en del af ens identitet. Især i dialogen med andre i mit netværk har projektet fået mening og betydning. Det har ikke kun fordybet min læring om emnet, men også fremmet min forståelse for andres synspunkter.”

En gruppe beskriver, hvordan refleksionen har udviklet deres selvforståelse som entreprenante studerende:

”At folk kom til vores udstilling, at vi fik fremlagt det for Pernille (gæsteunderviser fra CAKI) viste os, - at vi havde et koncept som andre kunne bruge til noget, det blev løftet. Vi har tænkt over, at vi kan noget. Det har givet mening.”

Et andet refleksionsnotat indeholder en personlig beretning om det at etablere et fagligt selvværd igennem det at skulle kommunikere mellem praksisfelt og universitetet:

Selvom jeg har mange ideer, er jeg sjældent kommet videre med dem, fordi jeg ikke før har haft mod til det eller har manglet redskaber til at overskue processen. (...) Den største barriere, jeg har skullet overkomme i forløbet, har været at tage kontakt til eksterne samarbejdspartnere. Igen har kvalificeringsfasen været vigtig og essentiel for at jeg kom videre med mit projekt, men min tilbageholdenhed har i alle tilfælde vist sig at være ubegrundet. Alle, jeg har kontaktet, har været imødekommende og været villige til at investere i projektet på deres egen måde.”

Det evaluerende aspekt fylder relativt meget af den entreprenante proces i de studerende gruppearbejde, og den dimension bearbejdes med både handling og refleksion. Resultaterne viser også, at de studerende anser selvevaluering som en vigtig del af et sådant forløb, fordi de skal håndtere at integrere flere arbejdsformer, men også flere processer set i forhold til den ramme der stilles til rådighed i undervisningen, og den ramme de selvstændigt benytter i mødes med praksis.

At mene noget og gøre noget andet

Vi ønskede med interviewene at åbne for en dialog om de studerendes forhold til og forståelse af det entreprenante fænomen, da det fremstod relativt ukendt for de fleste studerende. I udgangspunktet mente de fleste, at de *ikke* er eller agerer entreprenant, når de blev bedt om at beskrive, hvordan de forstod sig selv, og hvordan deres billede af entreprenører er.

De studerende blev også bedt om at sætte ord på den måde, de faktisk havde arbejdet på i forløbet, og her sker der et tydeligt skift i deres oplevelse. Igennem deres kursusforløb vælger de ord som forbinder de to diskursive kendetegn på akademikeren og entreprenøren – såsom at arbejde intuitivt, fornyende, selvstændigt, individualistisk, opsøgende af ny viden. I nogle refleksionsnotater er det tydeligt, at de studerende opdager, at de har formået at forene de to dimensioner af kritisk refleksion og handling. I mødets mellem disse to aspekter er oplevelsen og resultaterne fra faget oftest positive og konstruktive.

Opsummering

Undervisningsforsøget har lagt op til, at de studerende skulle opleve at deres indøvede faglighed skulle spille sammen med den entreprenante arbejdsform. Derfor blev det forsøgt at lade handling og refleksion få plads i undervisningen og de studerendes selvstændige (gruppe)arbejde. Det åbnede muligheder, omend uden at samtlige aktiviteter 'lykkedes', som de konstruerede, evaluerede og udnyttede som del af læringsforløbet. Ved at udvide den refleksive dimension til to planer (egen læring og medbragt faglighed) tilbydes de studerende og undervisningen ét perspektiv mere på emnet. Det handler om fokus på kompetencer,

som de studerende allerede har erhvervet sig, og som er vigtige at få integreret i den handlingsorienterede entreprenørskabsundervisning. Undersøgelsen af 'de studerendes stemme' viser samtidig, at de studerende betoner den anden refleksive dimension – selvevalueringsaspektet. De ser behov for at reflektere over den læring, der finder sted, når entreprenørskab indføres. I denne undersøgelse bliver det tydeligt, at de studerende selv først opfatter et entreprenant fag som en succes, når de har *mulighed for at agere i et samspil mellem refleksion og handling*. De tænker over deres handlinger og bruger den akademiske kernekompetence, der består i at analysere, vurdere og forstå og fortolke på den virkelighed de skaber med de nye ideer. Det indebærer et nyt samspil med underviserne, hvis rolle må tage højde for samspillet mellem de studerende handlinger, refleksioner over handlinger og refleksive praksis.

Tvillinger og undervisere

I det følgende beskrives udviklingsperspektiver på undervisning og underviserroller med involveringen af 'kritiske venner' såvel som - læringsperspektiver på entreprenørskabsundervisningen.

Samarbejdet mellem undervisere og associerede kolleger om entreprenørskabsundervisningen på IVA har haft en betydningsfuld rolle i projektet. Nedenstående refleksioner og udsagn fra de to grupper peger på vanskeligheder og modsætninger, men også det værdifulde i at arbejde med udviklingen af en ny undervisningsform. Udover udfordringen i som underviserne at skulle gennemføre undervisningen, fik de stillet en anden udfordring om at 'dele deres praksis og viden' med kolleger, der blev inviteret ind i klasserummet.

Udsagnene nedenfor fra undervisere og deres associerede kolleger, som i projektet kaldes tvillingerne. Det er citeringer fra et heldagsseminar der foregik som en dialog med deltagelse af den eksterne konsulent lektor Lene Tortzen Bager, AU.

Undervisertrio og tvillinger

Projektgruppen havde som beskrevet tidligere opfordret underviserne til at afprøve en såkaldt tvillingeordning. Underviserne blev opfordret til at finde og invitere en kollega efter eget valg.

Projektgruppen forestillede sig, at organiseringen i et "praksisfællesskab" af undervisere og tvillinger kunne medvirke til at øge bred viden om entreprenørskabsundervisningen (Her referer "praksisfællesskab" til den handling, der foregår i en historisk og social kontekst, som for en given gruppe giver struktur og mening (Wenger 2004) . Den viden vedrører praksisser knyttet til forløbet, fælles handlinger og forhandlinger om opgaver, aktiviteter, projekter, mål og visioner, der kunne skabe sammenhæng og ny kollektiv læring i projektet.



Praksis blev improviseret frem af deltagerne selv. Denne udforskning af en samarbejde har vist sig frugtbar, men også givet anledning til ambivalens hos deltagerne.

Ud af dialogen om de ambivalenser som deltagerne har oplevet, mener vi, at der har vist sig nogle muligheder for at videreudvikle samarbejdsmodellen. Nogle muligheder er relevante og værd at tage med i et forløb, hvor netop udvikling af underviserroller er på spil.

Tvillingemodellen udviklet gennem det praktiske samarbejde

Som tidligere skitseret om tvillingeformen var de tre kolleger til underviserteamet rekrutteret af underviserne selv. Tvillingerne fik allokeret 30 arbejdstimer hver til engagementet i projektet. Underviserne havde i udgangspunktet ansvaret for at aftale rammen for samarbejdet og sparringen med deres tvilling. Hensigten med tvillingemodellen var, at den enkelte underviser kunne modtage feedback på egen rolle i undervisningen. En anden hensigt var, at tvillingerne kunne medvirke til at udbrede kendskabet til projektet og visionerne for entreprenørskabsundervisningen generelt på IVA, altså være en form for ambassadører for entreprenørskab som undervisningspædagogik. Hvordan dette skulle realiseres var ikke beskrevet eller bestemt på forhånd.

Tvillingerne har i praksis deltaget i forskellig grad i undervisningen. I nogle lektioner var alle tre til stede, i andre lektioner deltog en enkelt tvilling. Tvillinger og undervisere afsatte i stigende grad tid til efter de afholdte undervisningslektioner for retrospektivt at drøfte, hvad der er foregået i lektionerne.

Underviserne blev opfattet som meget åbne i diskussioner af undervisningen og deres forventninger til tvillingernes deltagelse. Den store åbenhed om undervisningens indhold og form gav grundlag for at diskutere projektet som helhed.

Vi var tre mand på tre mand – så der i udgangspunktet altid var mindst én til stede. Jeg har opfattet mig som tvilling for hele projektet, men har talt mest med 'min' underviser. Jeg har selv kørt meget på snusfornuft – har ikke haft et skema. (Tvilling A).

Den på forhånd åbne og ikke skarpt afgrænsede samarbejdsform synliggjorde nogle dilemmaer i forhold til at skabe en fælles forståelse af præcis, hvad der skulle 'fokuseres' på, og hvordan tvillingerne skulle prioritere deres deltagelse. På den ene side gav den åbne form anledning til, at man som tvilling kunne give (kritisk) feedback på det, man umiddelbart iagttog. På den anden side var det uklart, om det var det samme underviserne var optaget af og klar til eller interesseret i at justere sit arbejde efter.

Et andet praktisk dilemma ved formen var, at tvillingerne i høj grad selv kunne afstemme engagementet i projektet med deres øvrige arbejdsopgaver. Det gav en

oplevelse af, at målet med videndelingen blev tilfældigt og improviseret, og den sammenhængende og koordinerede evaluering kunne udeblive:

Jeg har savnet et tvillingekommissorium og konkret tidsplan. Mhp at foretage nødvendig prioritering. Der burde være lagt plan, som sikrede at der var mindst en til stede hver gang. (Tvilling A)

Nedenfor tematiseres, hvad deltagerne fik ud af forsøget med tvillingeordningen.

- En kritisk ven - refleksion over en undervisningsform, der er i gang med at ændre underviserne

Supervisionen har ikke været bundet op på underviserrollen alene, men andre aspekter som faglig udvikling. Man går sammen som gruppe mhp. at udvikle faglige elementer frem for den enkeltes faglige usikkerhed.”(Underviser A)

Min(tvilling) foreslog, at vi stoppede de mange individuelle projekter. Det gjorde vi ikke, men derefter gik vi lidt hårdere til dem – det ses i refleksionen i opgaverne. (Underviser B)

Mange går rundt undervisningsmæssigt i deres små verdener, det var godt at få føling med, hvad andre laver. – Derfor godt at få forskelligheden i spil og have et delvist fælles fundament. (Tvilling A)

Vi har i fællesskab været gode til at ramme principielle problemstillinger ind og se dem i øjnene. En fordel at få et fælles sprog og har kunnet diskutere hvor vi har været uenige, også på detalje niveau. (Underviser A)

Omvendtheden giver praktiske problemer i undervisningen. Lærerne får en anden rolle, deraf de mange benspænd. (Tvilling A)

”Problematikker som fx modstand mod gruppearbejde – supervision efter tvillingemodellen kan fordrer en diskussion af modstand som effekt af det faglige.” (ekstern konsulent, LTB)

- Deltagernes beskrivelse af hvorfor det kunne lade sig gøre

Vi gør det i dyb respekt for hinanden og nysgerrighed – det er en kollektiv dialogisk proces. ” (Tvilling A)

Vi og de har været løse, og vi var for tilbageholdende uanset om det var tre eller flere. Det er banen, vi ikke har kridtet op. Et modargument kunne være: Jamen, hvad med ejerskab? Hvordan kan jeg identificere mig med min egen idé og få ejerskab og få tilhørsforhold til, hvad jeg gerne vil. (Underviser B)

Udviklingsperspektiver: Kritiske venner forandrer underviserroller

Eksplorative projekter som det at introducere en ny samarbejdsmodel med åbne rammer og ikke på forhånd skarpt definerede mål kan give anledning til, at medarbejdere i dette tilfælde en gruppe af forskeruddannede undervisere får rum til at arbejde på basis af faglige visioner og idealer om faglig udvikling uden fordefinerede mål. Samtidig kan eksplorative projektet give oplevelsen af ufuldstændige læreprocesser og etablere rationaliserede eller utilsigtede myter om projektet. (jf. F. Borums Typologi fra Kjerulf 2007).

Tvillingerollen blev udviklet ved hjælp af improvisation, hvilket på den ene side har passet deltagerne godt, og på den anden side har skabt løbende tvivl om, hvordan og måske hvorfor de skulle deltage. En underviser beskriver tvillingerne som både ”medproducenter” og iagttagere. Citaterne viser, at tvillingerne generelt fundet mening i at fungere som associerede kolleger og at kunne sparre indbyrdes om feedback på projektet som helhed såvel som på underviserne og deres indbyrdes forskellige tilgange til entreprenørskabsundervisningen:

”Det kan være udmærket at være med dér, hvor de fleste har en udfordring: Altså hvordan griber man det pædagogisk an. Vi opfatter tvillingen som ny model, som tilhører koncepter fx supervision, interne censorer, teamtænkningen, der er mange nye roller. Måske har vi behov for systematik om disse funktioner. Der skal være redskaber, men ikke for mange. Fint at arbejde videre med ping-pong og principper for matching.” (Tvilling B)

Projektgruppen finder stor inspiration i de ansatser til en supervisionsform, som forsøget med tvillingerne har givet. For at understrege vigtigheden af tillid og respekt for hinanden som grundlag for at drøfte faglighed og rolleændringer finder vi begrebet om ’kritisk ven’ meget nyttigt til at indkapsle en praksis, der kan videreudvikles i relation til udvikling af entreprenørskabsundervisning.

Her præsenteres nogle af de centrale læringspointer, som tvillingsamarbejdet har bidraget til, at der blev sat ord på gennem projektet:

- Etablering af praksisfællesskaber allerede omkring Idéfasen

Vi kunne give indspil allerede i forhold til (*udvikling af*) lektionsplanen, vi kunne måske have spillet tilbage. Der kunne også være en studerende med – det er jo en dyr model, men der er god mening i det. (Tvilling C)

- What's in it for us – individ kontra fællesskab

I skulle have startet med gruppearbejde (*på holdet af studerende*). Nu blev det en diskussion om ejerskab, men man kan da have kollektivt ejerskab som fx. Casper, Dorte og Henriks bogprojekt (*kolleger på IVA*). I har jo kollektivt ejerskab her (*henvender sig til de tre undervisere*) (Tvilling C)

- 'Ambassadørskab' forpligter

Det er vigtigt med flere tvillinger, men der skal være formidling udadtil i huset om modellen. Den type supervision hvor vi har været med hele dagen (*fredage med undervisning fra 9-16*). Det giver endnu mere og muliggøres af, at vi kunne tage en dag hver. (Underviser B)

9. Overvejelser, refleksioner og opmærksomhedspunkter



Lars Grenaae: "Gipsafstøbninger af brændeknuder, slebet i facetter og bemalet med oliefarver. Brændeknuderne er blevet transformeret til betydningsbærende objekter, åbne og afhængige af betragterens bevægelse og placering, af lys og skygge. Brændeknuderne kan ses som metafor for arnestedet, hvor mennesket gennem tiderne har samlet sig, for at udveksle historier og erfaringer der forankrer os i fortiden, og skal forme os i tiden der kommer."

Fag, faglighed eller praksiskategori

Vi starter med en terminologisk afklaring. Entreprenørskab og entreprenørskabsundervisning er to adskilte størrelser. Bag betegnelsen *entreprenørskab* kan der på den ene side skjule sig et fag, som har et selvstændigt teoretisk og metodisk ståsted. På den anden side kan ordet betegne en faglighed, der hører hjemme i forskellige institutionelle domæner og har sin oprindelse i forskellige sociokulturelle kontekster. Om man ser entreprenørskab som fag eller faglighed, har indflydelse på, hvordan området tilegnes og integreres i eksisterende fagområder. Vi opfatter *entreprenørskab* som en sociokulturel praksiskategori, hvis tilsynekomst er bundet til specifikke historiske forudsætninger og samfundsmæssige behov. Vi har skitseret fire faglige perspektiver på entreprenørskab: entreprenørskab som personlighed, som mesterlære, som planlægning og som identitet. Det er især de to sidste perspektiver, der kan have særlig interesse i forbindelse med fag og fagligheder på IVA.

Om der på IVA bør undervises i et fag med betegnelsen entreprenørskab, hvad dets indhold end må være, er en uddannelsespolitisk beslutning. Det behøver vi ikke komme mere ind på. I stedet for at fokusere på faget bør man se entreprenørskab som faglighed, der er med til at udvide den faglige semantik på IVA. Kulturformidling, informationspraksis eller innovationsledelse – for at nævne nogle oplagte eksempler – kan drage nytte af viden, målsætninger og indsigter fra relevante fagelementer fra entreprenørskab. Om og hvordan entreprenørskab som faglighed integreres i bestående fagdomæner, det er spørgsmål, der skal besvares af de respektive diskursfællesskaber og gennem praktiske forsknings- og undervisningsaktiviteter.

Når det gælder den konkrete undervisning er det ikke uinteressant, hvordan specifikke fagelementer kombineres og faglighederne spiller sammen. Ved *Entreprenørskab og formidling* har man besluttet sig for en sideordnet model. Der er blevet undervist i elementer fra begge fagområder og med nogenlunde lige vægt; sammenføjning eller integration af de ellers adskilte fagligheder var en opgave, som de studerende skulle løse i deres projekter. Man kunne overveje at arbejde ud fra en integrativ model. Med integrativ menes, at faglige elementer føjes sammen med en klar målsætning og en overordnet problemstilling for øje. Klare rammer gavner både undervisningen og de studerendes projekter. Undervisningen kan være 'more to the point'; projekterne kan hente deres analytiske styrke fra et fokuseret samspil mellem fagligheder og erkendelsesinteresse.

Når entreprenørskab ses som en faglighed på tværs af andre faglige domæner, vil det være oplagt at lade det tværfaglige være et grundprincip for entreprenørskabsundervisningen. Transfaglighed, tværfaglighed eller flerfaglighed er nøgleord, der bruges til at begrunde eller legitimere den undervisningsform på vide-

regående uddannelser. Det er som sådan ikke noget at indvende imod flerfaglighed – især ikke, når det drejer sig om henvisningen til samfundets hyperkompleksitet. Som uddannelsespolitisk ramme- og målsætning er det vigtigt, at studerende undervises i at tænke og arbejde flerfagligt. Der er imidlertid en række konkrete punkter, man bør være opmærksomme på, når undervisningen tilrettelægges ud fra et flerfagligt perspektiv.

At organisere undervisningen med trans- eller flerfaglighed for øje forudsætter for det første, at der findes en tilsvarende tværfaglig infrastruktur på uddannelsesstedet. Studerende, der læser på en monofakultær institution som IVA, deltager i undervisningen med nogenlunde identiske faglige identiteter. Hverken som studerende eller som underviser kan man forvente, at emner og problemstillinger belyses fra synsvinkler, der bunder i forskellige faglige ståsteder. Dialogen i undervisningen bør som følge heraf organiseres med udgangspunkt i stedets og de studerendes faglighed og ikke med henvisning til et abstrakt princip som f.eks. hyperkompleksitet. Flerfaglighed skal udvikle sig i og gennem undervisningen. En måde at udvikle det flerfaglige perspektiv er, at studerende fra forskellige uddannelsesinstitutioner eller studieretninger deltager i kurset.

For det andet knytter transfaglighed an til en antagelse om, at faglig identitet styrkes ved at blive dekonstrueret. Med det in mente bør man ikke starte undervisningsforløb, hvor der fokuseres på den transfaglige dialog, før man har etableret en robust faglig selvforståelse hos de studerende. Det vil sige, at entreprenørskabsundervisning påbegyndes efter bacheloruddannelsen; ønsker man derimod allerede at starte med entreprenørskabsundervisningen på grunduddannelsen, bør man sikre, at de studerende opnår et solidt kendskab til studiets teorier og metoder gennem undervisningsformen.

For det tredje kræver det transfaglige perspektiv givetvis en interesse i flerfaglige problemstillinger hos de studerende. Uddannelsesstedets læringskultur bør tidligt i uddannelsen skabe interesse for det flerfaglige, hvis der senere skal undervises transfagligt.

Når *entreprenørskab* ses som sociokulturel praksiskategori, og når entreprenørskabsundervisningen begrundes med henvisning til det transfaglige, men afholdes på en monofakultær institution, så giver denne rammesætning nye muligheder og begrænsninger. Mulighederne viser sig blandt andet i at koncipere entreprenørskabsundervisning som praksislæring; begrænsninger finder man, når relationen mellem faglighed og flerfaglighed skal præciseres. Tesen for vores rapport er,

- at entreprenørskab som faglighed bør præciseres på basis af IVAs faglige fundament og identitet;

- at entreprenørskabsundervisning er ikke interessant i sig selv, men har interesse i det omfang, at denne undervisningsform styrker de studerendes analytiske færdigheder og udvider deres faglige identitet.

Entreprenørskabsundervisning som praksislæring

Der kan være flere formål med entreprenørskabsundervisning. Man kan uddanne studerende til at være iværksættere; desuden kan man efter afsluttet studium tilføre de studerende ekstra viden om, hvordan deres faglige kunnen finder fodfæste på et arbejdsmarked, der er projektorienteret, netværksbaseret og under konstant udvikling. Og endelig kan man tage udgangspunkt i større behov for handlekompetencer og opfatte entreprenørskabsundervisning som en mulighed for at udvikle relationen mellem deltagelse og iagttagelse i praksis. Vi koncentrerer os om det sidste perspektiv. Entreprenørskabsundervisning er med andre ord for os ikke undervisning **i entreprenørskab** og heller ikke et særligt kursus rettet mod jobsøgning på et dynamisk arbejdsmarked. Entreprenørskabsundervisning er et koncept for praksislæring; det vil sige, at læringen starter og ender som en udforskende undersøgelse af strukturelle anomalier eller oplevede disharmonier. En mere passende betegnelse for entreprenørskabsundervisningen kunne være: undervisning **med og gennem entreprenørskab** som et særligt deltagelses- og handlingsperspektiv.

Betragter man entreprenørskabsundervisningen som praksislæring, så gælder det om at beskrive og analysere praksisproblemer, det vil sige disharmonier og anomalier som faglige problemstillinger. Analysen og beskrivelsen sker ud fra positionen som deltager. *Knowledge in action* er udgangspunktet og den foreløbige afslutning på praksislæring; den mindste enhed for praksislæring er situationen. Som udgangspunkt bør undervisningen kvalificere de studerende til at kunne anvende fagligt accepterede termer, når det gælder om at få bugt med situationens kompleksitet og gengive oplevede anomalier. Dernæst bringes den faglig viden, fagets metoder og teorier i spil. Teoriens funktion er at understøtte den studerende i at analysere situationer og deres symbolske repræsentationer som eksempler på generelle principper eller indsigter. Praksislæringens tredje fase består i at reintegrere den nye viden gennem handling i situationen. Handlekompetence består af deltagelse og iagttagelse eller sagt på en anden måde: *to do, and to know that I do, are two aspects of one and the same experience* (Macmurray).

Handlekompetencen har vi yderligere begrundet med Skjervheim og hans overvejelser for en kritisk deltagelsesorienteret hermeneutik, hvor læringens potentiale udmåles i forhold til handlingens fremadrettede og retrospektive elementer. Relationen mellem at være deltager og tilskuer gengiver nogle af de særlige muligheder, der knytter sig til entreprenørskabsundervisningen som praksislæring.

Tilskuerens objektiverende blik er nødvendigt for at mindske faren for aktionisme i læringen. Processen er vigtig, men ikke mere overordnet end resultatet. Deltagerens engagement er til gengæld en forudsætning for, at den oplevede praksis ikke bliver til en illustration af teoriens visdom. Deltagelse er både en måde, hvorpå virkeligheden erkendes, og hvor sociale og personlige identiteter skabes. Entreprenørskabsundervisning er en måde at styrke sprog- og handlingskompetence gennem praksis.

Skjervheims essay rummer to interessante pointer. For det første understreger han, at erkendelse er en praktisk handling. At ville begribe virkeligheden betyder at være virksom i den. Man ikke kan unddrage sig at være såvel engageret deltager som distanceret tilskuer. Distance i engagementet og engagement i distancen – det er denne vekselvirkning, der karakteriserer kernen i hans praksisepistemologi.

For det andet anser han deltagelsesorienteringen for at være grundlæggende, når virkeligheden skal udforskes og erkendes. Strukturer og relationer er frembragt i praksis og indlejret i et specifikt menings- og handlingskontinuum. Deltagelsens primat beror til syvende og sidst på en praksis, der forpligter og inkluderer. Refleksion og diskussion er en dialogisk proces, der ikke lader sig løsrive fra aktørernes engagement.

At opfatte entreprenørskab som praksislæring har nogle konsekvenser for, hvordan undervisningen med entreprenørskab tilrettelægges. For det første kan der hentes mest inspiration i det perspektiv på entreprenørskab, hvor udviklingen af nye ideer og innovative løsninger ikke udelukkende opfattes som en kreativ proces. For Spinoza mfl. består verden af både praksisrelaterede og symbolorienterede systemer af handlinger. At kunne realisere et nyt og innovativt koncept beror på en viden om, at meningshorisonter og sprogspillet skal ændres, hvis oplevede disharmonier og begrænsninger skal ophæves i praksis. For dem er entreprenørskab knyttet til ekspansiv læring og radikal udforskning af livsverdenens praksisrelationer og ikke til strategisk planlægning eller til kreativitet udfoldelse.

Ser vi på modellerne for entreprenørskabsundervisningen, er det Cafémodellen, der har størst interesse. Denne konstatering baserer sig på vores erfaringer med modellen eller dele af den samt vores antagelsen om praksislæring. Alle modellens elementer er endnu ikke afprøvet på IVA.

KIE – modellens teoretiske udgangspunkt er kreativitet og divergent tænkning. Undervisningens opgave består i første omgang i at fremme det kreative potentiale blandt de studerende og dernæst i at tilpasse kreativiteten til den sociale virkelighed, den skal indgå i. Praksislæring ser udviklingen af nye ideer som ikke løsrevet fra den proces, som de er en del af. Nye koncepter eller ideer er allerede fra starten sociale. Cafémodellen starter med anomalier, der oplukkes og fordy-

bes, før de kan blive til en ny praksis. I *Entreprenørskab og formidling* samt i *Interkulturelle perspektiver i kultur- og informationsformidlingen* blev KIE – modellen anvendt med succes på, at de studerende udviklede projektideer. Men det var vanskeligt at bruge modellen også, når de idéer skulle uddybes fagligt og disharmonier lukkes op. Et forslag kunne være, at projekter inkl. undervisningen i større grad indlejres i den praksis, der skal udforskes.

Alignment – perspektivet og SOLO - taksonomien udgør en yderligere begrænsning i forhold praksislæring. Entrepenørskabsundervisning befinder sig til en vis grad i konflikt med forestillingen om undervisning som målrationelle handlinger. Dialektikken mellem deltagelse og iagttagelse samt mellem proces og resultat betyder, at undervisningen ikke kan planlægges som en lineær proces. Relevante indsigter hos studerende indstiller sig ofte løbende pga. den udforskende praksis; hvis indsigterne skal tages op og drøftes i undervisningens refleksionsrum, så kræver det at alignment udvides med en refleksiv sløjfe, der åbner for processens uforudsigeligheder. Tilsvarende vil der være brug for procesorienterede taksonomier. Endelig lader doing kompetencer sig ikke kun måle i en tilvækst af kognitive færdigheder. Praksislæring involverer hele personen.

Hvor får man projektideen fra eller de studerendes læring

Underviserne i *Entrepenørskab og formidling* har nok været idealistiske – i hvert fald i starten af forløbet. Det kunne jo ikke være så svært tænkte de, at de studerende mødte op med en eller to idéer. Derfor blev de studerende allerede nogle uger før semestret startede, inviteret til et møde, hvor undervisningskonceptet blev præsenteret; her blev det understreget, hvor vigtigt det er at være klar med et projekt eller i det mindste at have en idé til et projekt – gerne med et ægte problem.

I de studerendes øjne var det rent skrivebordstænkning. Gode ideer og ægte problemer er ikke noget, der bare ligger i skuffen. Der skulle meget arbejde, tid og frustrationer til, før problemerne, ideerne og projekterne var klare – også fordi de studerende manglede redskaber til at overskue processen. Vejen til projektet var for nogle studerende uendeligt lang, men for andre ret kort. Det er imidlertid interessant, at projekternes og opgavernes kvalitet blev ikke videre påvirket af, om vejen var lang eller kort; kvaliteten afhang snarere af, om de studerende kunne stå inde for deres projekter og mobilisere den nødvendige energi til at gennemføre ideen.

Med henblik på de studerendes læring vil vi fremhæve to ting: det var ikke nemt for de studerende at frigøre sig fra et idealtypisk undervisningskoncept og fra underviserens forventninger. Normalt vokser projekter, problemstillinger og op-

gaver frem i et samspil mellem kursets tema og lektionerne på den ene side den voksende faglige nysgerrighed på den anden side. Det ender altid med en problemstilling, en opgave og eksamen; vejen til målet kender man.

I de studerendes stemmer peges der imidlertid også på en anden udvikling eller progression. Ideer og problemstillinger udkrystalliserer sig (også) i samspillet med aktiviteter, handlinger, samtaler og meldinger, der knytter sig til projektets praksisfelt. Tilbagemeldinger og samtaler foregår i dette felt på et andet sprog; aktiviteter og handlinger har en anden rytme. Undervisningens processtrukturer harmonerer derfor ikke altid med feltets. At ville beskytte sit projekt – uafhængigt af om vi har med fælles- eller enkelmandsprojekter at gøre – mod forventningers og processtrukturers krydspres, kræver udholdenhed og stor tillid til sit projekt. Læringen består blandt andet i at udvikle robusthed overfor de forventninger, der ikke kan genfindes eller lader sig forankre i sit projekt. Projektet er det fælles tredje, der samler og forener udefrakommende impulser, forventninger og anbefalinger.

Det andet punkt understreger betydningen af sti afhængighed. De nævnte modeller for entreprenørskabsundervisning har en indbygget logik og dynamik, som skal passe til forudsætningerne og målsætningerne med undervisningen. Bruger man KIE – modellen til at generere idéer, skal de studerendes kreativitet vækkes fra begyndelsen. Har man lagt sig fast på KIE – modellen, så bør man ikke skifte til at arbejde med Cafémodellens anomalier, da den pædagogiske og den praktiske praksis kombineres forskelligt i modellerne. Valgte stier bør følges med en vis konsekvens.

De studerende og deres projekter har en særlig rolle i entreprenørskabsundervisningen. De pendler frem og tilbage mellem to felter: det analytiske og handlingsorienterede. De lærer at benytte sig af forskellige sprog og normer; der udvikles skiftende loyaliteter, når kontakterne intensiveres. Vi har i den forbindelse talt om grænsegangere og boundary spanning. Boundary spanning kan give nogle forskellige og modsatrettede læringseffekter.

At kunne bevæge sig mellem to verdener er en kvalitet i sig selv. Når man som studerende pendler frem og tilbage, tvinges man til at være advokat for sit projekt i forhold til forskellige forventningshorisonter. Refleksion og meningsforhandling er færdigheder, der bliver helt centrale i de studerende læring. Konfliktmægling betyder i denne sammenhæng, at de studerende afbalancerer forventninger, som de mener, at repræsentanter og interessenter har fra de forskellige verdener.

Det er til gengæld ikke vanskeligt at forestille sig, at boundary spanning kan føre til en dem-og-os-tænkning. Når der rokkes ved institutionelle symbolsystemer eller etablerede sprogspil, kan man ikke kun regne med positive reaktioner. For

eksempel defineres de tematiske rammer for undervisningen af underviserne, mens rammen udformes og konkretiseres i mødet med den eksterne praksis. Det dilemma har de studerende blandt andet tematiseret som uklarhed vedrørende eksamenskrav. Et af spørgsmålene var: Hvordan vægtes mellem handlingskompetence og analytisk kompetencer? Denne type dilemmaer er vigtige at få afklaret sammen med de studerende. De kan håndteres, når man har talt om dem. De forstyrrer læringen, hvis forbliver tavse.

At kunne reflektere over den proces, der endte med den studieopgave, den studerende bliver bedømt på, er ikke noget nyt. Men at refleksionen bliver en del af selve studieopgaven og dermed indgår direkte i bedømmelsen, er uvant. Refleksionsnotat er en del af opgaven, hvor processen analyseres og hvor den studerende sætter ord på sin læring. Refleksionsnotat opleves som et vigtigt redskab – fordi det skaber klarhed over, om og hvordan samspillet mellem det analytiske felt og handlingsfeltet har fungeret.

Refleksionsnotatet viser desuden en anden interessant og vigtig effekt, når det gælder den studerendes læring. Eksamenspræstationen bedømmes af eksaminator og censor. Både i *Entreprenørskab og formidling* og i *Interkulturelle perspektiver i kultur- og informationsformidling* har tilbagemeldingerne fra eksamensbordet været ret positive. Ved eksamensbordet tages stilling til opgaven og den aktuelle præstation; de studerendes læringsforløb bedømmes ikke, fordi der ikke sættes ord på processen. I refleksionsnotaterne kan man få øje på ret forskellige læringsbaner. Som begreb rummer læringsbane både personlige erfaringer med samt individuelle mål for læringen og foretrukne læringsstile. Institutionelle krav til de studerendes analytiske kompetencer konfronteres med deltagerinteresser og – forudsætninger. Vejen for en mere personlig understøttelse af den studerendes læring er en mulighed. Vi har ikke nok viden om, hvordan entreprenørskabsundervisning spiller sammen med de studerendes læringsbaner. Men problemstillingen er værd at undersøge.

Vi afslutter afsnittet om de studerendes læring med to konkrete forslag til fremtidige kurser med entreprenørskab som undervisningsform. Der er behov for mere viden og erfaringer med spørgeteknikker f.eks. i den noget diffuse idégenereringsfase. For det andet kunne det være nyttigt at arbejde mere målbevidst med præsentationsteknikker. Relationer til praksis skabes ofte ved at præsentere projekter, idéer og planer for interessenter. Viden og noget øvelse kan hjælpe.

Undervisernes læring og lærernes undervisning

Vi vil afslutte vore resumerende refleksioner med en kritisk kommentar til tesen, der siger, at undervisernes erfaringer med undervisningen ikke kvalificerer vedkommende nødvendigvis til at reflektere over eller forstå egen pædagogiske praksis. Argumentet er: erfaringerne er (for tæt) knyttet til konkrete situationer,

hvilket betyder, at man ikke kan være sagkyndig iagttagere af egen praksis. Først når underviseren også har ekspertviden, er han/hun kompetent til at være en engageret iagttagere og deltage reflekteret i egen undervisning. Tesen illustrerer dualismen mellem forståelse og forklaring eller mellem undervisningspraksis og forskningspraksis i forhold til universitetspædagogikken (Prange 1986). Vore kommentarer tager udgangspunkt i Skjervheim og hans handlingsorienterede hermeneutik, der er et forsøg på at skabe rum til en reflekteret deltagelse i praksisrelationer.

Projektet "Entreprenørskabsundervisning som pædagogisk værktøj" havde måske ikke som målsætning at reintegrere den hermeneutiske pædagogik og forståelsesperspektiv i lærernes undervisning. Men undervisernes læring foregik faktisk som tilegnelse af og refleksion over undervisningsaktiviteterne i de to nævnte moduler. Deltagelse og iagttagelse kom til udtryk i dialektikken mellem undervisernes læring i forhold til lærernes undervisning. Underviserne var objekter for udforskningen, samtidigt med at de også varetog rollen som udforskere.

For at det ikke skal ende med selvreference og introspektion, blev der skabt to eksterne iagttagelsespunkter. Den såkaldte tvillingeordning bestod i en art kollegial supervision, hvor erfarne og engagerede undervisere fulgte med i undervisningsaktiviteterne. Tvillingerne var erfarne undervisere, men de havde imidlertid ingen erfaringer med entreprenørskabsundervisningen. Derfor blev undervisningsaktiviteterne også belyst fra et tredje perspektiv: som kunne kaldes facilitatorperspektiv. Underviserne og tvillingerne diskuterede sammen med facilitator underviser- og studenterrollen, participationsmodeller for undervisningen og inddragelse af praksiserfaringer. Tvillinge- og facilitatorperspektiv skabte gode forudsætninger for at understøtte refleksion og selvrefleksion samt at styrke forståelse og erkendelse af praksisformer for entreprenørskabsundervisning. Erfaringerne var gode og læringsudbyttet stort; ordningen kan derfor kun anbefales.

Vi vil dog tematisere tre dilemmaer, der især knytter sig til tvillingeordningen og den kollegiale supervision. For det første kan man sige om rollen som tvilling eller supervisor, at den ikke var nærmere specificeret, beskrevet eller meningsforhandlet. Ved evalueringen dukkede spørgsmålet op, om det ikke var muligt at formulere et kommissorium for opgaven på forhånd. Set i bakspejlet er svaret: nej. Tvillingernes situation som deltagende observatører minder om undervisernes som observerende deltagere. Begge parter befandt sig dog i samme position som Otto Neuraths sømænd, der var i gang med at rekonstruere et skib på det åbne hav uden mulighed for at splitte det af i dokken og samle det igen. Når der ikke kan formuleres kommissorier, fordi det lokale koncept for entreprenørskabsundervisning var under løbende udvikling og forandring, er det afgørende at aftale med supervisorne, hvad man forventer af hinanden, hvilke begrænsnin-

ger og muligheder der knytter sig til rollen, hvilke ønsker man har i forhold til konkrete iagttagelsesopgaver og former for feedback. Jo mere kommunikation jo bedre.

For det andet kan man gøre gældende, at tvillingerne giver feedback både i forhold til aktiviteter og aktører. De to ting kan ikke adskilles fra hinanden. Studerende og underviserne er til stede i undervisningslokalet som hele personer, hvilket også gælder for supervisorerne. Det er derfor vigtigt ikke at iagttage undervisningen eller de studerendes beretningen som isolerede handlinger. Der er til gengæld tale om relationer mellem tre rum: underviserens og de studerendes handlingsrum og supervisorens iagttagelsesrum, der tilsammen udgør refleksions- eller forståelsesrummet. Et optimalt samspil mellem de tre rum giver gode muligheder for i fællesskab at kvalificere undervisningen og for at udvikle IVAs koncept for entreprenørskabsundervisningen.

Rollen som supervisor eller kritisk ven indebærer, at iagttagerpositionen ikke er neutral og heller ikke kan være det; tvillingerne har påvirket undervisningen – om de ville det eller ej. Hvis det er sådan, at iagttageren ikke kan observere fra sidelinjen, kan han/hun lige så godt tag aktivt del i undervisningen. Formen for hans/hendes deltagelse må imidlertid aftales. Der kan være tale om aktiv evaluering eller fokuserede kommentarer, der relaterer sig til underviserens praksis.

Vigtigt er dog, at observatørrollen bringes i spil og udvikles aktivt sammen med de studerende. Hos de studerende må der ikke opstå det indtryk, at eksamenssituationen er blevet til en del af undervisningen. Observatører er ikke censorer. Fokus bør lægges på relationer. Personer, projekter, idéer eller de studerendes præstationer under undervisningen bør ikke kommenteres for at undgå, at asymmetrien i kommunikationen mellem undervisere og studerende forstærkes.

For det tredje må man holde sig for øje, at undervisningens relationer iagttages med udgangspunkt i observatørens egen undervisningspraksis. Det er i sig selv et godt udgangspunkt, fordi det bringer flere syn på undervisning i spil; underviseren får en fornemmelse for, hvad observatøren forstår ved *god nok undervisning*. På den måde skabes der basis for en dialog og debat. Dilemmaet med det bundne iagttagelsesperspektiv bliver tydeligt, når man diskuterer fordele og ulemper ved nye undervisningsformer som entreprenørskabsundervisningen. Løsningen kunne være, at tvillinger, kritiske venner eller supervisere inddrages i praksis – måske ved senere forløb.

Der er givetvis på visse punkter lighed mellem f.eks. projektundervisning og entreprenørskabsundervisning, mellem vejledning af studieopgaver og vejledning af praksisprojekter eller mellem dataindsamling til studieopgaver og oplysninger, der bruges til at lukke disharmonier op. Man hvor stor er den lighed? Fokuserer man meget på ligheden, får man måske ikke øje på forskelle og på det nye.

Lægges der derimod vægt på differensen, går forbindelsen til den kendte og godkendte praksis tabt. Med henblik på en god iagttagelsespraksis er det vigtigt at gøre det tydeligt, at lighed på visse punkter ikke må skygge for det fremmede og ukendte på andre punkter. Generelt kan man sige, at eksperimentet med entreprenørskabsundervisningen viser at undervisernes læring direkte kan kobles til lærernes undervisning.

Man kan kun nærme og tilegne sig det fremmede fra det kendte. Derfor bør entreprenørskabsundervisningen være en undervisningsform, der udvikles indefra og ikke overtages udefra. Det kan f.eks. ske ved at entreprenørskabsundervisning på IVA udvikles gennem konkrete praksisprojekter, således man øger samspillet mellem det analytiske felt og handlingsfeltet. Praksislæring eller den udforskende læring bør forankres i aktuelle forskningsprojekter – for at styrke fagligheden i undervisningen. Konkret vil vi derfor stille forslag om, at undervisergruppen, tvillingegruppen og censorerne under inddragelse af eksterne interessenter (f.eks. fra ressourcegruppen) formulerer et koncept for entreprenørskabsundervisningen på IVA. Projektgruppen håber, at rapporten *Tag en bid af praksis* understøtter dette arbejde.

10. Litteratur

Andersen, H.L. (2010) "Constructive alignment" og risikoen for en forsimpelende universitetspædagogik. I: *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 9/2010: s. 30 – 35

Bager, L.T. m.fl. (2010) *Entreprenørskabsundervisning – Proces, Refleksion og Handling*. Århus : Aarhus Universitet

Bjerke, B. (2007) *Understanding Entrepreneurship*. Northampton : Edward Elgar Publishing

Drucker, P.F. (1985) *Innovation and Entrepreneurship. Practice and Principles*. Amsterdam : Elsevier

Drucker, P.F. (1998) The Discipline of Innovation. I: *Havard Business Review*. Reprint nr. 98604. S. 3-8

Dansk Erhverv (2008) *Inno-nation*. Børsen.
<http://www.danskerhverv.dk/Politik/Vaekst/ivaerksaetteri-entrepreneurskab/Documents/Dansk-Erhverv-Inno-nation-Danmark-2008.11.pdf> (set 10.3.2012)

- Dansk Erhverv (uå) Vækstplan for Videndanmark – fra stagnation til innovation. Børsen
http://www.danskerhverv.dk/OmDanskErhverv/PublikationerogAnalyser/publikationer/Documents/Raadgiverdag_Vaekstplan%20for%20viden%5B1%5D.pdf
 (set 10.3.2012)
- Education Matters—But Does Entrepreneurship Education? An interview with David Birch. *Interview by* Magnus Aronsson. I: *Academy of Management Learning and Education*, 2004, Vol. 3, No. 3, 289–292.
<http://www.unc.edu/~jfstewar/Oct%2020%20papers/Birch%20interview%20AMLE%202004.pdf> (set 29.02.2012)
- Engeström, Y. (2007) From Stabilization Knowledge to Possibility Knowledge in Organizational Learning. I: *Management Learning*. Vol. 38(3): 1–5
- Europa - Kommissionen (2010) GRØNBOG. Frigørelse af de kulturelle og kreative industriers potentiale.
http://www.euo.dk/upload/application/pdf/dcf05719/COM_2010_183_DA_A_CTE.pdf (set 24.02.2012)
- Hoover, D.J. m.fl. (2010) Assessing the Effectiveness of Whole Person Learning Pedagogy in Skill Acquisition. I: *Academy of Management Learning and Education*, 9(2), 192–203. <http://www.collegiateassessment.com/revarticle3.pdf> (set den 15.03.2012)
- Honig, B. (2004) Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency-Based Business Planning. I: *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 3, No. 3, 258–273.
- Illeris, K. (2011): kompetence: Hvad, hvorfor, hvordan. Samfundslitteratur.
- Investering i Viden er Europas eneste Håb. Interview med Mogens Lykketoft. I: *Gymnasieskolen* 3/2012.
- Jensen, T.L. (2011) Operationen lykkes, hvis studenten overlever. I: Kirketerp, A. & L. Greve (red.) 2011. *Entreprenørskabsundervisning: Operationen lykkes, hvis studenten overlever*. Aarhus Universitetsforlag
- Kirketerp, A. & S. Korsgaard (2007) Hvordan man skaber foretagsomme entreprenører: SKUB metoden og effectuation logik. I: *Ledelse & Erhvervsøkonomi* 2/2007: s. 93–102
- Kristiansson, M.R. & F. Kupferberg (2012) Corporate entrepreneurship-undervisning i felten. I: Kirketerp, A. & L. Greve (red.) *Entreprenørskabsundervisning*. Aarhus : Aarhus Universitetsforlag.

- Kromann-Andersen, E. & I.F. Jensen (2009) KIE – Modellen – innovativ undervisning i videregående uddannelser. Odense : Erhvervsskolernes Forlag
- Kuratko, D. (2003) Entrepreneurship Education: Emerging Trends and Challenges for the 21st Century. I: *Coleman Foundation*.
- Lehr, R. & J. Sumarah (2004) Professional Judgement in Ethical Decision-Making: Dialogue and Relationship. I: *Canadian Journal of Counselling/Revue canadienne de counseling*. Vol. 38:1, 14-24
- Macmurray, J. (2003) The Self as Agent. London : Faber and Faber
- Nielsen, K.A. (2001) Eksperimentelle metoder og aktionsforskning – om sociale eksperimenter og aktionsforskning som kvalitativ forskningsmetode i arbejdslivsforskningen. I: Pedersen, K.B. og L.D. Nielsen (red.) Kvalitative metoder – fra metateori til markarbejde. Roskilde : Roskilde Universitetsforlag.
- Rae, D. (2000) "Understanding entrepreneurial learning: a question of how?", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, Vol. 6 Iss: 3, pp.145–159
- Richter, A.W. m.fl. (2006) Boundary Spanners' Identification, Intergroup Contact, and Effective Intergroup Relations. I: *Academy of Management Journal* Vol. 49, No. 6, 1252–1269.
- Rosted, J. m.fl. (2011) Det Kreative København, Rapport fra FORA.
http://www.foranet.dk/media/40511/det_kreative_cph_small.pdf
- Sarasvathy, D.S. (2008) Effectuation. Elements of Entrepreneurial Expertise. Northampton : Edward Elgar Publishing
- Skjervheim, H (2001) Deltakar og tilskodar og andre essays Oslo : Aschehoug
- Spinosa, Ch. m.fl. (1997) Disclosing New Worlds. Entrepreneurship, Democratic Action and the Cultivation of Solidarity. Cambridge : The MIT Press
- Wenger, E. (2004): Praksisfællesskaber – læring, mening og identitet. Kbh. Hans Reitzels Forlag.

11. Bilag: Projektdeltagere og eksterne bidragydere

Projektgruppe

Hans Elbeshausen, lektor IVA

Agnete Lundahl Jensen, cand scient. soc., Den Pædagogiske Enhed

Ragnhild Riis, cand. mag, forskningsfuldmægtig IVA

Ressourcegruppe

Peter Arne Sørensen, Studieforvaltningschef på Det Kongelige Danske Kunstakademis Skoler for Arkitektur, Design og Konservering - Arkitektskolen

Jytte Christensen, Specialkonsulent (tidl. Udviklings- og personalechef på Odense Centralbibliotek)

Pernille Skov, Koordinator CAKI (Center for Anvendt Kunstnerisk Innovation)

Claus Hellmann Hansen, Rådgiver: Hellmann HRS

Michael Kristiansson, lektor, Det Informationsvidenskabelige Akademi (IVA)

Anette Nissen, Uddannelsesleder Statens Teaterskole

Undervisergruppe

Trine Schreiber, lektor IVA

Hans Elbeshausen, lektor IVA

Michael Kristiansson, lektor IVA

Studerende som refleksionsgruppe

Anonymiserede studentergruppe (8) interviewet undervejs i modulet Entreprenørskab og formidling

Tvillinger/Associerede kolleger

Beth Juncker, professor IVA

Niels D. Lund, lektor IVA

Casper Hvenegaard, lektor IVA